

UČITELJI, RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE



Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav

UČITELJI, RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE

Poučevanje in učenje s pomočjo
dokazov iz pedagoške prakse
in znanstvenih raziskav

UČITELJI, RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE

Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav

AVTORJI:

mag. Barbara Lesničar, Wim Peeters, dr. Zora Rutar Ilc, Petra Založnik, Katarina Bola Zupančič, Alenka Arh Šmuc, Maruša Stoklasa Drečnik, Maja Pahor, Barbara Oder, mag. Francka Mravlje, Mag. Liljana Petek, Tara Sinkovič, mag. Irena Wozniak, mag. Marko Žigart, Gareth Nuth, Tomaž Kranjc, Willem Maurits, Anita Kärner, Rik Vanderhauwaert, Rutger van de Sande, Cristina Loureiro dos Santos, Jorge Teixeira

STROKOVNA REDAKCIJA:

Barbara Lesničar, Tomaž Kranjc, Gareth Nuth, Anita Kärner

JEZIKOVNI PREGLED:

Mira Turk Škraba

IZDAL IN ZALOŽIL:

Zavod RS za šolstvo

PREDSTAVNIK:

dr. Vinko Logaj

UREDNICI ZALOŽBE:

Zvonka Kos in Andreja Nagode

OBLIKOVANJE:

Žiga Valetič

FOTOGRAFIJE:

Wim Peeters (fotografija na naslovnici), arhiv projekta Linpilcare

GRAFIČNA PRIPRAVA:

Design Demšar, d. o. o.

OBJAVA NA SPLETNEM NASLOVU:

<http://www.zrss.si/pdf/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>

DRUGA IZDAJA

LJUBLJANA 2017



Erasmus+



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



LINPILCARE

Gradivo je nastalo v okviru projekta LINPILCARE, Erasmus+ KA2, projekt 2014-BE02-ka201-000432.

Priročnik je brezplačen.

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=290938368](https://nuk.ozb.si/COBISS.SI-ID=290938368)

ISBN 978-961-03-0374-9 (pdf)

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali razširjati kako drugače. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršni koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

Vsebina

Uvod	5
Teoretsko konceptualni del	7
Poučevanje in učenje s pomočjo raziskovanja lastne prakse in znanstvenih raziskav – konceptualni referenčni okvir Linpilcare	9
Učitelj, raziskovalec lastne prakse	31
Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti	41
Orodja	63
Kaj so orodja	65
Učiteljeve dileme	67
Izbira pravega vprašanja	69
50 primerov raziskovalnih vprašanj	71
Kaj? Zakaj? Kako naprej?	74
Lakmusov poskus	75
Ne predavaj, zastavlaj močna vprašanja	77
Raziskovanje pedagoške prakse	79
Načrt raziskave	81
Poljedelstvo in vrtnarjenje	83
Format za razpravo o raziskovalnem načrtu	85
Učitelj, raziskovalec lastne prakse	87
Delo s podatki	91
Atlas	93
Kvalitativna analiza podatkov	95
Zbiranje podatkov	99
Kje pa vas čevelj žuli	102
Učenje z besedilom	103
Kako brati znanstvene članke	105
Tri ravni besedila	106
Strategije za kritično branje	107
Enakopravnost in odličnost	109
Tihi pogovor (kreda govori)	111
Različne kulture – spoznavanje drug drugega	112
Učiteljeve strasti	113

Udejanjanje koncepta učeče se skupnosti – projekt Linpilcare	117
Uvod	119
Kulturna in tehniška dediščina Trbovelj v luči novih medijev in dijakov iz Gimnazije in ekonomske srednje šole Trbovlje	121
Od raziskovanja lastne prakse do učeče se skupnosti; ko delovanje posameznika preraste v sodelovanje	131
Učeča se skupnost	138
Raziskovanje lastne prakse – pot do bolj kakovostnega poučevanja in učenja matematike	146
Razvoj profesionalne učeče se skupnosti na Srednji šoli Slovenska Bistrica	151

Uvod

.....
Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo (barbara.lesnicar@zrss.si)

Priročnik *Učitelji, raziskovalci lastne prakse* je nastal v okviru projekta *Linpilcare*, ki ga financira Erasmus+ KA2, projekt 2014-1-BE02-ka201-000432. Njegov glavni namen je usposobiti učitelje za raziskovanje lastne prakse ob pomoči podatkov iz razreda in izsledkov znanstvenih raziskav. Prav tako projekt posebej poudarja vrednost učerih se skupnosti, ki učiteljem ponujajo priložnost za deljenje izkušenj, reševanje problemov ter dilem in ne nazadnje omogočajo strokovno rast slehernega učitelja.

Projekt je trajal dve šolski leti, v njem pa je sodelovalo šest kozorcijskih partnerjev, in sicer AlmadaForma Training Centre, Almada, Portugalska; Catholic Education Flanders, Belgija; Dene Magna School, Združeno kraljestvo; Fontys University of Applied Sciences, Nizozemska; Zavod RS za šolstvo, Slovenija; University of Tartu, Estonija.

V Sloveniji je v projektu sodelovalo enaindvajset osnovnih in srednjih šol, ki so se odzvale povabilu Zavoda RS za šolstvo. V tem priročniku so objavljeni strokovni prispevki strokovnih delavcev šol, pedagoških svetovalcev in zunanjih strokovnjakov. Razporejeni so v tri poglavja.

V *Teoretsko konceptualnem delu* so predstavljeni nekatera teoretska izhodišča in smernice za učiteljevo raziskovanje lastne prakse. Posebej so poudarjene učeče se skupnosti in njihove zakonitosti delovanja. Prav tako je kar nekaj prostora namenjenega učitelju, raziskovalcu lastne prakse, ko avtorji najprej razložijo razliko med različnimi vrstami raziskovanja in se nato osredinijo na učitelja kot notranjega raziskovalca in ključno osebo v procesu raziskovanja, ki pri svojem delu upošteva različne korake in dejstvo, da je takšen proces ciklični. V tem primeru gre izključno za pedagoško prakso učitelja, ki raziskuje svojo prakso s pomočjo raziskovalnega vprašanja, zbiranja in analize podatkov, deljenja lastne prakse z drugimi in posledično uvaja spremembe v pouk.

V drugem poglavju so zbrana *orodja*, ki so v pomoč tako pri samostojnem delu učitelja kot pri moderiranju skupinskih procesov v učeči se skupnosti. Uporabljamo jih v različne namene. Pomagajo nam razmišljati o določeni temi, učinkovito obravnavati konkretne probleme, načrtovati in doseči določene kratkoročne in dolgoročne cilje, izpeljati določeno dejavnost ipd.

V tretjem poglavju, *Udejanjanje koncepta učeče se skupnosti – projekt Linpilcare*, so predstavljeni članki nekaterih partnerskih šol, ki so v svoje delo vpeljale učeče se skupnosti, ki jih sestavljajo učitelji različnih predmetov ali pa kar ves kolektiv.

Prispevki v priročniku predstavljajo pestrost in kompleksnost učiteljevega dela. Bralcu ponujajo dovolj dokazov za to, da sta strokovna rast učiteljev in s tem posredno tudi izboljšanje dosežkov učencev mogoča v sodelovanju z drugimi učitelji v učečih se skupnostih in nenehnem raziskovanju, kaj v razredu deluje in kaj ne. To pomeni, da mora raziskovanje postati način učiteljevega poučevanja.

.....

**TEORETSKO
KONCEPTUALNI
DEL**

.....

Poučevanje in učenje s pomočjo
raziskovanja lastne prakse in
znanstvenih raziskav –
konceptualni referenčni
okvir Linpilcare | 9

Učitelj, raziskovalec lastne prakse | 31

Vodenje skupinskih procesov in
sodelovanje v učeči se skupnosti | 41

Poučevanje in učenje s pomočjo raziskovanja lastne prakse in znanstvenih raziskav – konceptualni referenčni okvir Linpilcare

.....

Gareth Nuth, Dene Magna School (gbnutt@gmail.com)

Willem Maurits, Fontys University of Applied Sciences (w.maurits@fontys.nl)

Rutger van de Sande, Fontys University of Applied Sciences (rutger.vandesande@fontys.nl)

Anita Kärner, Tartu University Institute of Education (anita.karner@ut.ee)

Rik Vanderhauwaert, Catholic Education Flanders (rik.vanderhauwaert@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Povzetek

V skupnem referenčnem okviru so zajeta tri pomembna področja, ki v zadnjih letih vse bolj postajajo temelj učiteljevega poučevanja. To so učeče se skupnosti, raziskovanje lastne (učiteljeve) prakse in akademske raziskave. Vsako poglavje se začne z uvodom, v katerem avtorji obravnavajo primer oz. na videz preprosto dilemo iz vsakdanje prakse. Prav tako je poudarjeno poučevanje, ki omogoča pridobivanje dokazov in s tem strokovno rast učiteljev, ki lahko največ pridobijo v učeči se skupnosti, ki naj postane prostor za deljenje primerov prakse in skupno iskanje rešitev.

Ključne besede: učeče se skupnosti, raziskovanje lastne prakse, znanstvene raziskave.

Evidence-Informed Teaching and Learning – The Common Conceptual Frame of Reference of Erasmus Project Linpilcare

Abstract

The common conceptual frame of reference contains three important areas/pillars, which have become the foundation of teachers' work in recent years. These are professional learning communities, practitioner inquiry and academic research. Each chapter starts by a prelude where the authors deal with a real dilemma from everyday pedagogical practice. Besides that, teaching with gathering data is highlighted. This process allows for the professional growth of teachers who can profit most from sharing their experience in professional learning communities.

Keywords: professional learning communities, practitioner inquiry, academic research

Uvod

Inovacije v šolstvu lahko sledijo pristopu od zgoraj navzdol (tj. začeni z vodstvom ali tistimi, ki sprejemajo odločitve na nacionalni ravni) ali pristopu od spodaj navzgor (od učiteljev). Kot je mogoče sklepati iz poglavja 1, natančneje iz stališč, ki jih ponazarja slika 1, menimo, da so učitelji najbolj pristojni za odločanje o lastni praksi. V projektu Linpilcare zato pri prenavljanju kurikula in učenju učiteljev raje sledimo pristopu od spodaj navzgor. Menimo, da le učitelji sami lahko spremenijo svoja ravnanja. Takšno stališče zagovarjajo tudi strokovnjaki, npr. Fullan (2006) in Van den Berg (2009), ki so na splošno precej skeptični do pristopa od zgoraj navzdol, ko gre za inovativnost v šolah.

Zato je samo po sebi umevno, da bi se radi izognili projektom, pri katerih učitelji delajo v osami. Sodelovanje lahko poteka na različne načine, učitelji lahko inovacije delijo tudi s pomočjo spleta npr. v t. i. ustvarjalnicah ali oblikovalskih studiij (angl. design studio). Warfel (2009) na področju razvoja programske opreme opredeljuje oblikovalski studio kot »proces, ne samo fizični kraj«, kjer »načrtujete ali preizkušate novosti in jih obravnavate s svojimi kolegi, ki jih kritično vrednotijo ter izpostavljajo prednosti in predlagajo izboljšave«. V izobraževanju imajo takšni kraji, kjer učitelji izmenjujejo izkušnje in zbirajo povratne informacije (z manjšimi razlikami v ciljih in načinih dela), različna imena, npr. šolski razvojni tim, skupnost učiteljev, predmetna ali področna razvojna skupnost, razširjena predmetna skupina, t. i. učiteljski laboratorij, sodelovalne skupine za delo s podatki, skupnosti znanja, itd. Na splošno lahko rečemo, da je za takšen kraj značilna osredinjenost na razvoj profesionalne kulture v šolah in na strokovno rast učiteljev, kakor tudi na učenje učiteljev v sodelovanju s kolegi (KPC Groep, 2011).

Radi bi se izognili projektom, pri katerih učitelji delajo v osami.

V projektu Linpilcare uporabljamo izraz »učeca se skupnost« (angl. *professional learning community – PLC*). Hord (1997) takšno skupnost opredeljuje kot »kraj, kjer učitelji skupaj raziskujejo, kako izboljšati svoje poučevanje na področjih, ki so pomembna zanje, in nato uvajajo, kar so se naučili«.

1 Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz prakse in znanstvenih raziskav

Uvod

(Pogovor med tremi učitelji v času kosila)

Rik: »Zakaj vsakič, ko jim dam domačo nalogo, približno polovica učencev te ne opravi? Ne spomnim se, da bi pred leti imel ta problem. Vsaj ne v tem obsegu.«

Barbara: »Vem. Enako je pri meni. Zdi se, da šola ni več prevladujoča vsebina v življenju učencev. Družabni mediji so prevelika motnja.«

Rik: »Nikoli nisem pomislil, da je tako; vedno sem predpostavljaj, da ima to nekaj opraviti s pomanjkanjem podpore staršev.«

Kristina: »Brala sem, kako domača naloga krepi učenje učencev. Če se prav spomnim, je znanstvena študija ugotovila, da je težave pri domačih nalogah zelo pomembno upoštevati. Otroci na splošno ne bodo naredili domače naloge, če je pretežka.«

Barbara: »To je res smiselno: če so zasuti z nalogami, ki jih je res težko izpolniti, se lahko vdajo, še preden sploh začnejo.«

Rik: »Okej ... Ampak kako si lahko prepričana, da je to ugotovitev mogoče prenesti na tvoje učence?«

Kristina: »Ker je znanstvena. Mislim, da to pomeni, da bi morala veljati za vse učence, kajne?«

Barbara: »Prepričana sem, da ti raziskovalci nikoli niso obiskali moje učilnice. Mislim, da znanstvene raziskave ugotovijo povprečja in so uporabne le, ko poučuješ povprečne učence. V svojem življenju še nisem srečala povprečnega učenca.«

Rik: »Mogoče bi lahko sam izvedel majhen eksperiment. Lahko bi učencem dajal samo relativno lahke naloge – tako da bi lahko vadili, kar so se naučili v razredu – in nato preštel učence, ki dejansko naredijo nalogo vsak dan, da vidim, ali njihovo število narašča.«

Barbara: »Hmmm ... ne sme ti vzeti preveč časa, če boš tako načrtoval. Ampak mogoče bi bilo še bolje, če bi preprosto vprašal te učence, zakaj ne naredijo svoje domače naloge.«

Kristina: »Mislim, da bi ravnateljica verjetno podprla naša prizadevanja in nam dala nekaj časa, da to storimo kot ekipa. Mogoče bi celo spremenila naše urnike, da bi se lahko redno sestajali. Vprašala jo bom.«

Učitelji so strokovnjaki, zato jim je treba prepustiti odgovornost odločanja v zvezi z njihovim poučevanjem.

1.1 Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz lastne pedagoške prakse in znanstvenih raziskav

V projektu Linpilcare verjamemo, da poznavanje ugotovitev znanstvenih raziskav lahko v različnih primerih pomaga učiteljem odločati; dokazi lahko vodijo učitelje pri izboljšanju njihove lastne prakse. Poleg tega smo želeli poudariti, da so učitelji strokovnjaki, zato jim je treba prepustiti odgovornost odločanja v zvezi z njihovim poučevanjem. To dvoje običajno imenujemo poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz lastne prakse in znanstvenih raziskav (angl. *evidence-informed teaching*). Običajno ta termin primerjamo z učenjem, ki temelji na dokazih, ki izhajajo iz učiteljeve prakse.

V uvodu se Rik in Barbara, ko se sprašujeta, ali so ugotovitve iz akademske študije veljavne za njune učence, obnašata kot učitelja, ki poleg lastnih upoštevat tudi rezultate znanstvenih raziskav. Kristina je bolj usmerjena v lastne dokaze. Na vprašanje o veljavnosti študije, je oklevajoče odgovorila: »Ker je znanstvena. Mislim, da to pomeni, da bi morala veljati za vse učence, kajne?«

Obe vrsti raziskovanja in poučevanja se razlikujeta od pojmovanj, ki zanikajo vrednost izsledkov raziskav za izboljšanje vzgojno-izobraževalne prakse. Takšna pojmovanja poudarjajo samo učiteljevo intuicijo (tj. njegovo strokovno znanje, ki izvira iz izkušenj poučevanja ali talenta) kot odločilni dejavnik kakovosti poučevanja ter primerjajo poučevanje z obrtjo. Spodnji prikaz se nanaša na omenjene pristope.

		Izjava: »Učitelji so najbolj kompetentni pri odločanju o svoji lastni praksi.«	
		Ne strinjam se	Strinjam se
Izjava: »Rezultati raziskav izboljšajo poučevanje.«	Strinjam se	Poučevanje temelji na dokazih (raziskovalno delo vodi učenje).	Poučevanje temelji na dokazih iz lastne prakse in znanstvenih raziskav (raziskovalno delo usmerja učenje).
	Ne strinjam se	Poučevanje usmerjajo zunanji dejavniki.	Poučevanje usmerja »obrtiški« odnos.

Slika 1: Primerjava poučevanja v povezavi s prepričanju o vrednosti dokazov raziskav in učiteljevih kompetenc

Četrty kvadrant vsebuje zunanje dejavnike. V tem primeru gre za zanikanje tako učiteljevih kompetenc kot izsledkov raziskav. Poučevanje usmerjajo zunanji dejavniki (npr. učbenik).

Zavedamo se, da je delitev na ta štiri stališča o poučevanju precej poenostavljena in nikakor ne upošteva vseh učiteljevih prepričanj.

1.2 Kaj je dokaz in kaj pomenijo raziskave

Ko imamo v mislih na dokazih temelječe poučevanje, pa razmišljamo predvsem o tem, »kaj deluje v razredu«, ali natančneje, »koliko in pod kakšnimi pogoji nekatere metode ali pristopi poučevanja olajšajo (ali ovirajo) učenje učencev«.

Če poučujemo s pomočjo dokazov iz lastne prakse in znanstvenih raziskav, je treba ugotoviti, kaj je dokaz. Ko govorimo o dokazih v vsakdanjem življenju, večinoma mislimo na dejstva, zbrana z raziskovalnimi prizadevanji. Ko imamo v mislih na dokazih temelječe poučevanje, pa razmišljamo predvsem o tem, »kaj deluje v razredu«, ali natančneje, »koliko in pod kakšnimi pogoji nekatere metode ali pristopi poučevanja olajšajo (ali ovirajo) učenje učencev«.

To pa ne pomeni, da so druge vrste vprašanj, ki si jih zastavljajo učitelji, manj pomembne. Na primer vprašanja o tem, kaj se poučuje v šolah in za kaj, niso nič manj pomembna kot vprašanja o tem, kaj deluje. Omenjena

vprašanja pač niso vprašanja, na katera bi lahko odgovorili s pomočjo raziskovalnih dokazov.

Torej, kakšni so raziskovalni dokazi o tem, kaj deluje v razredu? Odgovor na to vprašanje je mogoče izpeljati iz odgovora na drugo vprašanje, in sicer: Kaj v projektu Linpilcare opredelimo kot »raziskave«? Začeli bomo z odgovori na to drugo vprašanje in se nato vrnili na prvo.

1.3 Kaj so raziskave

V projektu Linpilcare ločimo dve vrsti raziskav, ki so veljavne in funkcionalne pri poučevanju in učenju s pomočjo dokazov iz lastne pedagoške prakse in znanstvenih raziskav: **znanstvene raziskave in raziskovanje lastne prakse.**

Na področju izobraževanja kot tudi v drugih disciplinah je raziskava pojem, ki je pogosto rezerviran izključno za znanstvene raziskave: vrsta raziskave, ki jo izvedejo znanstveniki, katerih naloga je, da dodajo v zakladnico akademskega znanja določenega področja. To dosežejo predvsem z objavo svojega dela in ugotovitev v recenziranih akademskih revijah, ki so na voljo drugim akademikom, večinoma pa ne praktikom, na primer učiteljem. Akademske raziskave lahko potekajo v laboratorijskih okoljih ali v živo (tj. v šolah). Učitelji, učenci in drugi udeleženci v šolski praksi služijo kot vir podatkov in/ali izvajalci raziskovalnih načrtov. V večini primerov je akademska raziskava zasnovana tako, da omogoča raziskovalcu posploševanje ugotovitev na različne šole, učitelje, učence ali skupine učencev.

Tako kot mnogi drugi pred nami menimo, da je »raziskovanje lastne prakse« drugačna, vendar nikakor ne manj dragocena vrsta raziskav. Raziskovanje lastne prakse (ali učiteljevo preiskovanje, akcijsko raziskovanje, študija učne ure, preiskovanje svojega dela itd.) izvajajo praktiki (predvsem učitelji), katerih naloga je, da v največji možni meri spodbujajo učenje učencev. Raziskovanje lastne prakse se nanaša na strategije, ki jih izvajajo praktiki, da (a) bi bolje razumeli svojo lastno prakso in (b) izboljšali svojo prakso v skladu s tem razumevanjem. Učitelji delijo svoje ugotovitve z drugimi (drugi učitelji na šoli, vodstvo šole, učenci, starši, itd.). Takšna izmenjava mora biti nepogrešljiv del njihove raziskave. Raziskovanje lastne prakse vedno poteka v pedagoški praksi raziskovalca. Veljavnost ugotovitev iz raziskovanja lastne prakse je torej načeloma omejena na to prakso, čeprav lahko služi kot vir navdiha za druge delavce.

Raziskovanje lastne prakse se nanaša na strategije, ki jih izvajajo praktiki, da (a) bi bolje razumeli svojo lastno prakso in (b) izboljšali svojo prakso v skladu s tem razumevanjem.

V uvodu sta tako Rik kot Barbara spontano prišla do dejavnosti, ki bi jih lahko šteli kot del raziskovanja lastne prakse. Prvič, »eksperiment«, ki ga Rik omenja kot način za preverjanje, ali bi se dajanje relativno preprostih nalog učencem izplačalo. Drugič, Barbarina ideja vprašati učence, zakaj ne bodo opravili svoje domače naloge.

V raziskovalnem krogu lahko te dejavnosti postanejo del načrtov, ki lahko vključujejo tudi bolj natančno oblikovanje vprašanja (osredinjenje na resnično vprašanje in ali bi lahko bil cilj raziskave dodatno branje o tem vprašanju), posvetovanje z drugimi kolegi in zaprosilo za njihove povratne informacije itd.

V preglednici 1 je povzetek sedmih ključnih razlik med znanstvenimi raziskavami in raziskovanjem lastne prakse.

Preglednica 1: Primerjava akademskih raziskav in raziskovanja lastne prakse (na podlagi preglednice iz Fichtman Dana in Yendol-Hoppey, 2008; Bolhuis in Kools, 2012)

	Akadske raziskave	Raziskovanje lastne prakse
Cilj	Povečati akademsko znanje na določenem področju	Zagotoviti vpogled v poučevanje v prizadevanju uvesti neko spremembo
Izvajalec	Znanstveniki	Učitelji praktiki
Kraj izvedbe	Nadzorovano v laboratorijih ali v živo (v šolah)	Konkretna izobraževalna praksa
Vpliv na znanstveno skupnost	Širok na akademsko skupnost: objave v recenziranih publikacijah (v strokovnih revijah)	Ničen ali zelo majhen
Vpliv na prakso poučevanja	Zelo majhen	Velik, povezan s konkretnim primerom
Obseg ugotovitev	Ugotovitve lahko posplošimo; so prenosljive in veljavne v različnih kontekstih.	Ugotovitve so omejene na konkretno prakso.
Vključevanje učiteljev	Vir podatkov in/ali izvajalec intervencije	Kot raziskovalec (ali kot kritični prijatelj, ko lastno prakso raziskujejo sodelavci)

1.4 V kolikšni meri lahko ugotovitve iz obeh vrst raziskav služijo kot dokaz

V preglednici 1 so navedeni različni dokazi. Z vidika učitelja je pomembno, v kolikšni meri je neka vrsta dokazov veljavna za učitelja in njegovo prakso. Menimo, da je praktik najbolj pristojen za odločitve o njegovi konkretni strokovni praksi. Zato je očitno, da lahko različne vrste rezultatov raziskav služijo kot veljaven dokaz za to prakso.

Glede na zgornjo preglednico, obstajajo tri vrste dokazov.

a) **Ugotovitve pridobljene s pomočjo raziskovanja lastne prakse**

Ko učitelj raziskuje lastno prakso, so ugotovitve takšne raziskave veljavne za njegovo prihodnje raziskovanje. Tako se s pomočjo kritičnih prijateljev vzpostavi novo razumevanje lastnega poučevanja.

b) Ugotovitve znanstvenih raziskav

V primeru znanstvenih raziskav veljavnost rezultatov ni tako samo-umevna. Po eni strani je znanstveno raziskovanje večinoma oblikovano tako, da lahko rezultate in ugotovitve posplošimo. To pomeni, da so ugotovitve načeloma veljavne za različne situacije. Za zagotovitev takšnega posploševanja so potrebna povprečja. S tem se izgubijo podrobnosti posameznih praks. Zato takšne ugotovitve niso jamstvo za uspeh (ali neuspeh). Bolj primerno bi jih bilo obravnavati kot kazalnike o tem, kako obetavna je neka intervencija v določeni pedagoški praksi.

V uvodu se Barbara odzove na Kristinino omembo znanstvene raziskave: »Mislim, da znanstvene raziskave prikažejo povprečja in so uporabne le, ko poučujete povprečne učence. Še nikoli v življenju nisem srečala povprečnega učenca.« Upoštevati pa je treba, da znanstveno raziskovanje ne temelji zgolj na povprečjih in statistiki. Med drugim je Barbara povedala, da je skeptična glede veljavnosti teh ugotovitev v svoji praksi.

c) Ugotovitve raziskav, ki jih izvajajo drugi praktiki

Ugotovitve raziskav, ki jih izvajajo učitelji, niso prilagojene specifičnim praksam (drugih) praktikov, kot to velja za znanstvene raziskave. Znanstveni raziskovalci po navadi izvedejo študije z velikostjo vzorca (število vključenih učiteljev in učencev), ki presega velikost npr. posameznikovega razreda, da bi zagotovili določeno stopnjo posploševanja. To seveda ne velja za raziskovanje lastne prakse, ki je omejena npr. na določeni razred. Vendar pa raziskovalec lastne prakse lahko uporabi rezultate raziskav drugih učiteljev kot izhodišče za razmislek o tem, kako bi to delovalo v njegovi praksi.

»Mislim, da znanstvene raziskave prikažejo povprečja in so uporabne le, ko poučujete povprečne učence. Še nikoli v življenju nisem srečala povprečnega učenca.«

1.5 Raziskovanje lastne prakse kot strategija za poučevanje s pomočjo dokazov iz lastne prakse in znanstvenih raziskav

S stališča raziskovanja lastne prakse in poučevanja s pomočjo prej omenjenih dokazov je seznanjenost učiteljev z izsledki raziskav seveda pomembna, vsekakor pa ne zadostuje za izboljšanje pedagoške prakse. Učitelji morajo razmisliti o zbranih dokazih, odločiti, koliko obetavni se zdijo za njihovo lastno prakso, preoblikovati načrt za poučevanje, izvajati tako preoblikovan pouk ter spremljati in vrednotiti svoje nove izkušnje. Z drugimi besedami, učitelji morajo uporabiti enega od raziskovalnih ciklov, da bi se takšen pouk zgodil v praksi. Mnoge od teh ciklov so v preteklih letih razvili učitelji in z njimi pridobili veliko izkušenj. Ti raziskovalni cikli oz. faze raziskovanja tvorijo hrbtenico raziskovanja lastne prakse. Poleg tega so v zadnjih desetletjih tako akademski raziskovalci kot tudi učitelji praktiki razvili kar nekaj orodij in napisali bistveno več člankov in knjig o

raziskovanju lastne prakse, ki vodijo učitelje pri izvajanju njihovih raziskovanj lastne prakse.

Učeče se skupnosti kot priložnost za raziskovanje lastne prakse

Hord (1997) opredeli učeče se skupnosti kot »kraj, kjer učitelji skupaj raziskujejo, kako izboljšati svojo prakso na področjih, ki so za njih pomembna, in nato uresničijo, kar so se naučili«. Posledično učeče se skupnosti pomagajo učiteljem sodelovati pri raziskovanju.

Izkušnje s preučevanjem lastne prakse nas učijo, da je eden od glavnih izzivov združitve raziskovanja z drugimi dejavnostmi učiteljev. Splošna značilnost poučevanja je, da je čas za razmišljanje zelo omejen. Zaradi tega se učitelji pri odločanju večinoma zanašajo na svoje rutinsko znanje in intuicijo. Učitelji imajo lahko zato težave z izvajanjem in vključitvijo raziskovanja kot dela vsakodnevne rutine. To dejstvo lahko ovira učitelje, da bi raziskovanje lastne prakse postalo trajnostno prizadevanje v njihovih šolah.

Kot pišejo številni avtorji, ustanovitev učečih se skupnosti v šoli kot platforme za raziskovanje lastne prakse lahko pripomore k reševanju tega problema. Hord (1997) opredeli učeče se skupnosti kot »kraj, kjer učitelji skupaj raziskujejo, kako izboljšati svojo prakso na področjih, ki so za njih pomembna, in nato uresničijo, kar so se naučili«. Posledično učeče se skupnosti pomagajo učiteljem sodelovati pri raziskovanju.

2 Učeče se skupnosti

Uvod

(Prvo srečanje učiteljev iz prvega uvoda)

Kristina: »Mislim, da smo vsi tu, zato začnimo naše srečanje.«

Willem: »Ali lahko vprašam prvi? Slišal sem, da nam boš nekaj povedala o tem, kako lahko prepričaš učence, da naredijo domače naloge.«

Kristina: »No, ne ravno ... To ne bo tako, kot da jaz poučujem tebe. O tem se želimo učiti skupaj.«

Tomaž: »In kako to storimo? Mislim, da nam mora biti zelo jasno, kako bomo porabili svoj čas. Jaz sem že brez tega dovolj obremenjen.«

Rik: »Zato smo povabili Marleno z zavoda za šolstvo, iz centra za usposabljanje učiteljev, da bi nam pomagala priti na pravo pot in da bodo ta srečanja čim bolj učinkovita.«

Marlena: »Hvala za povabilo. Mogoče bi začeli s tem, kako bi radi delali na sestankih in v času med njimi, tako bi vsi vedeli, kaj lahko pričakujete in kaj želite doseči.«

Barbara: »Mislim, da bi si lahko na sestankih izmenjali izkušnje, ki jih imamo s tem, kako naši učenci opravljajo domače naloge in kako povečati število učencev, ki jih opravljajo.«

Rik: »Rad bi, da se dogovorimo o ciljih naših projektov. Če me vprašate, bi rekel, da je najpomembnejše izboljšati učenje naših učencev in da uporabimo domače naloge kot vzvod za dosego tega. Se strinjate?«

Tomaž: »Mislim, da se. Sem prav slišal, da si rekel projektov? Množina? Ali to pomeni, da vsak udeleženec izvaja svoj lastni poskus? Ali pa se vsi ukvarjamo s skupnim projektom?«

Marlena: »Ko sem pred sejo govorila s Kristino, sem razumela, da bi radi izvajali posamezne raziskave, če je to prava beseda, ampak na skupno temo: domače naloge.«

Willem: »Torej, kar delamo tukaj, bo bolj kot učeča se skupnost, ne pa seminar.«

Kristina: »Da. In mislim, da bi lahko začeli, kot je predlagala Marlena, ter se najprej odločili, kako voditi sestanke in projekte. To nam bo najprej verjetno vzelo nekaj časa, vendar bo zaradi teh dogovorov delo v nadaljevanju teklo hitreje.«

Barbara: »Zapisala sem vprašanja, ki smo jih že zastavili. Preglejmo jih in videli bomo, kako daleč bomo prišli.«

2.1 Delo v učeči se skupnosti: skupna pravila in vrednote

Uspešno delo v učeči se skupnosti zahteva vsaj do neke mere skupna pravila in vrednote. O pravilih (tj. dogovore o načinu dela skupine, npr. pravočasno začenjanje, priprava sestankov, itd.) se je treba dogovoriti na prvih srečanjih in o njih ponovno razmisliti kasneje, če je treba.

Člani nove učeče se skupnosti iz uvoda so soočeni z mnogimi vprašanji; trudijo se razumeti, kaj lahko pričakujejo od srečanj. Odločijo se, da bodo nekaj časa posvetili razčiščevanju svojih pričakovanj o tem oziroma raziskovanju in postavljanju skupnih pravil njihove učeče se skupnosti.

Poleg skupnih pravil so skupne vrednote več kot le pravila. Člani učeče se skupnosti morajo biti prepričani, da delo v učeči se skupnosti ponuja ustrezen pristop k izboljšanju njihove prakse. Poleg tega morajo vzpostaviti kulturo zaupanja in sodelovanja, se osrediniti na izboljšanje svoje učne prakse ter biti pripravljeni deliti s kolegi.

Zdrave učeče se skupnosti gojijo kulturo zaupanja. Za vzpostavitev zaupanja sta potrebna čas in posebna pozornost. Učitelji se morajo počutiti

Zdrave učeče se skupnosti gojijo kulturo zaupanja.

Učitelji, ki so člani učeče se skupnosti, morajo biti pripravljeni sodelovati z drugimi člani in postati drug drugemu kritični prijatelji.

Učeča se skupnost zmanjšuje delo v osami, vodi k skupnim ciljem, spodbudi strokovne pogovore in šolskim podatkom daje smisel.

dovolj samozavestni, da lahko odkrito govorijo o svoji praksi. Mnogi učitelji v svojih učilnicah večino časa delajo sami (brez kolegov), zato deljenje lastne prakse s sodelavci ni del njihove dnevne rutine. Zdrava učeča se skupnost goji kulturo sodelovanja. Učitelji, ki so člani učeče se skupnosti, morajo biti pripravljeni sodelovati z drugimi člani in postati drug drugemu kritični prijatelji. Kultura zaupanja je nujni pogoj, da se lahko razvije kultura sodelovanja. To pomeni tudi visoko stopnjo odgovornosti in sodelovanja vseh članov (Newmann in Wehlage, 1995; Stoll, 2006). Za uresničitev skupne odgovornosti je nujno, da imajo člani vpliv na proces in rezultate srečanja (Verbiest, 2003). Kot udeleženci ali člani učeče se skupnosti učitelji izboljšujejo lastno pedagoško prakso in pomagajo drugim članom izboljšati njihovo. Z drugimi besedami, delo v učeči se skupnosti naj bi vplivalo na prakso. Ker učitelji delijo svoje strokovne zamisli s svojimi kritičnimi prijatelji v učeči se skupnosti, so njihove individualne prakse deprivatizirane, tj. na voljo za kritične pripombe sodelavcev.

2.2 Dodana vrednost dela v učeči se skupnosti

Delovanje učeče se skupnosti in zagotavljanje časa in priložnosti, da se učitelji takšni skupnosti pridružijo, je za šolo naložba, zato mora biti jasno (potencialnim članom takšne skupnosti kakor tudi vodstvu šole), v čem je dodana vrednost učeče se skupnosti za delovanje šole. Nancy Dana omenja štiri prednosti učeče se skupnosti. Takšna skupnost:

1. zmanjšuje delo v osami (glej razlago deprivatizacije na str. 48);
2. vodi k skupnim ciljem; ko učitelji skupaj delajo v učeči se skupnosti, gradijo boljše razumevanje svojega dela in učenja svojih učencev. Vsi člani učeče se skupnosti si pomagajo in se tako v najboljši možni meri učijo drug od drugega. Ko učitelji delajo skupaj, »ustvarjajo sinergijo, ki pomaga skupini pri doseganju skupnega cilja« (Fichtman Dana, 2013);
3. spodbudi strokovne pogovore; ko so sodelavci skupaj med odmori, se ne pogovarjajo vedno o delu. Na sestankih učiteljskega zbora večinoma obravnavajo načrtovanje in organizacijo. Učeča se skupnost dodaja, kot pravi Dana, »prave« pogovore o avtentičnih problemih učiteljev in kako izboljšati učenje učencev. Pravi pogovor je osredinjen na strokovne zadeve, ki omogočajo poglobljeno razumevanje trenutne situacije. Prave pogovore lahko spodbujamo z uporabo formatov oz. protokolov;
4. šolskim podatkom daje smisel/pomembnost; šole v vsakodnevni praksi zberejo veliko »podatkov«. Izdelki učencev so lahko primer podatkov o uspešnosti njihovega učenja. Obstaja veliko podatkov, ki so lahko zelo koristni za učitelje, saj jim omogočajo pogled v pedagoško prakso in spodbujajo vpeljevanje izboljšav. Sestanki učeče se skupnosti lahko pomagajo učiteljem pri učenju za rabo teh podatkov.

2.3 Različne vrste učečih se skupnosti

Obstaja veliko načinov za učenje in delo v učeči se skupnosti. V projektu Linpilcare zagovarjamo učeče se skupnosti, ki so usmerjene v raziskovanje lastne prakse. Nancy Dana (2011) opredeljuje takšno učečo se skupnost kot »skupino strokovnih delavcev, ki se redno srečujejo, da se učijo iz prakse s strukturiranim dialogom in sodelujejo v ponavljajočih se ciklih poizvedovanja/raziskovanja«. Poleg tega razlikuje tri vrste učeče se skupnosti, ki so usmerjene v raziskovanje lastne prakse.

Učeče se skupnosti, ki so osredinjene na:

1. **skupno raziskovanje**, kar pomeni, da vsi člani učeče se skupnosti sodelujejo pri izvedbi ene same raziskave, ki zanima vse, saj gre za njihovo strokovno prakso;
2. **križna raziskovanja**, ki so primerna, če vse člane učeče se skupnosti zanimajo iste teme, vsak član pa opravlja lastno raziskavo, ki temelji na tej temi. Temo opredelijo vsi člani skupnosti, procesi raziskovanja, razen na sestankih učeče se skupnosti, pa so stvar posameznika;
3. **vzporedno raziskovanje**: vsi člani učeče se skupnosti izvajajo posamezne preiskave na individualno izbranih temah.

*Vrsta učeče se skupnosti
vpliva na način
sodelovanja njenih
članov.*

Vrsta učeče se skupnosti vpliva na način sodelovanja njenih članov. V skupni učeči se skupnosti so vsi člani vključeni v skupno raziskovanje z istim raziskovalnim vprašanjem. Vsak član obogati sestanke takšne skupnosti s podatki iz svojega razreda in tako sodeluje v skupnem raziskovanju. Obstaja nekaj slabosti takšnega načina dela: možno je, da tema in raziskovalni proces nista (v celoti) skrb vseh članov, kar lahko pripelje do pomanjkanja interesa in motivacije.

Vzporedno raziskovanje pomeni, da vsak član skupine izbere svoje področje, ki ga verjetno najbolj zanima. Obstaja tveganje: odsotnost ukrepanja v zvezi z vsebino raziskave lahko povzroči pomanjkanje zanimanja za raziskovanje drugih in s tem manj motivacije in manjši prispevek k skupnemu cilju.

Križna učeča se skupnost se zdi boljša v veliko primerih: obstaja ravnovesje med angažiranjem (na vsebino) in odmaknjenostjo (kritično prijateljevanje), ima skupno temo, vendar z individualno ustreznimi vprašanji.

Učitelji v uvodu morajo odločiti o tem, kakšno učečo se skupnost si zares želijo. V odgovoru na Tomaževo vprašanje (»Ali to pomeni, da vsak udeleženec izvaja svoj lastni poskus? Ali delamo na skupnem projektu?«), Marlena opisuje učečo se skupnost, usmerjeno v križno raziskovanje: »Razumela sem, da nameravate izvesti individualne poizvedbe – če sem uporabila pravo besedo –, ampak vse krožijo okoli skupne teme: domače naloge.«

Osredinjenje na motivirane osebe je eden od ključnih dejavnikov pri zagonu učeče se skupnosti.

O vrsti učeče se skupnosti odločajo vsi člani bodoče skupine. Odločitev naj temelji na odprtem dialogu in temeljitem razmisleku o tem, katera vrsta učeče se skupnosti je najbolj primerna za določeno situacijo.

2.4 Ustanovitev učeče se skupnosti

Ko želimo ustanoviti učečo se skupnost na svoji šoli, moramo vnaprej razmišljati o potrebnih virih in procesu zagona. Najprej je treba poskrbeti za potrebna sredstva za medsebojne sestanke učiteljev. Učitelji morajo imeti dovolj časa za obisk sestankov, potrebujejo tudi prostor za srečanja. V obdobju med srečanji mora biti učiteljem omogočeno raziskovanje. Dodatni vir je lahko spodbujevalec (povezovalac, na zavodu za šolstvo mu pravimo skrbnik), ki omogoča srečanja. Le zelo izkušeni člani učeče se skupnosti lahko načrtujejo in vodijo svoje sestanke.

Izbiranje skupine

Najprej je treba povabiti učitelje, ki bodo sodelovali v učeči se skupnosti. Idealno je, če se učitelji za članstvo odločijo prostovoljno. Učitelji, ki so prisiljeni sodelovati, se niso vedno pripravljene učiti in lahko ovirajo strokovni dialog in učni proces. Obstaja tudi tveganje, da bo učeča se skupnost znana kot skupina učiteljev, ki ne delujejo zelo dobro. Osredinjenje na motivirane osebe je eden od ključnih dejavnikov pri zagonu učeče se skupnosti.

Postavljanje pravil

Ko se oblikujejo nove skupine, njihovi člani običajno nimajo zelo veliko skupnega. Za spodbujanje resničnega sodelovanja med člani skupine je treba pripraviti skupen referenčni okvir za delo v učeči se skupnosti. Koristno je, če člani začnejo skupaj določati pravila, razpravljati in se dogovarjati o načinu sodelovanja. Skupne norme in vrednote so pomembne za kulturo zaupanja in učinkovitost učeče se skupnosti.

Dogovor o vrsti učeče se skupnosti

Obstajajo tri vrste učečih se skupnosti. Če so člani vključeni v proces izbire vrste učne skupnosti, v kateri sodelujejo, je lažje uskladiti njihova pričakovanja, skrbeti za motivacijo in rezultate.

Povezovanje učeče se skupnosti

Morda najpomembnejši dejavnik pri oblikovanju učinkovite učeče se skupnosti je oseba, ki ima ustrezne spretnosti za vodenje in povezovanje njenih sestankov (moderiranje).

Vodenje učeče se skupnosti

Moderator učeče se skupnosti je osrednja oseba v skupnosti, ki načrtuje in organizira srečanja. Učinkovit moderator lahko uporabi različne sloge, kadar je to potrebno, in ima prav tako sposobnost biti pravi vodja: navdihuje člane učeče se skupnosti, jih motivira, ima vizijo o učinkovitosti dela v učeči se skupnosti, lahko sprejema odločitve itd.

Usmerjenost moderatorja na vsebino ali proces

Obstajata dve vrsti moderatorjev: moderatorji, ki so dejansko vključeni v proces delovanja učeče se skupnosti, in moderatorji, ki se poleg vodenja ukvarjajo tudi z vsebino. Obe vrsti moderiranja sta lahko zelo koristni za delo učeče se skupnosti, vendar obstajajo tudi ovire. Moderatorji, ki so osredinjeni le na vsebino raziskovanja, lahko pozabijo dobro usmerjati proces učenja v učeči se skupnosti. Njihov glavni cilj je v rezultat usmerjeno raziskovanje. Po drugi strani pa moderatorja, ki je osredinjen zgolj na proces, morda manj zanima vsebina raziskovanja. V tem primeru je možno, da člani učeče se skupnosti zaradi razlik v osredinjenosti moderatorja ne sprejmejo kot člana skupnosti. Razmerje med učinkovitostjo moderatorja in vrsto učeče se skupnosti: če se vsi člani učeče se skupnosti ukvarjajo z isto temo, je koristno, da je moderator osredinjen na vsebino. Če pa v učeči se skupnosti ni skupne raziskovalne teme, je bolje, da je moderator osredinjen na procese in delovanje učeče se skupnosti.

Ena glavnih nalog moderatorja v učeči se skupnosti je načrtovanje celotnega raziskovalnega cikla npr. celo šolsko leto, prav tako je treba načrtovati sestanke in določiti njihov namen.

Načrtovanje časa, uporaba protokolov/formatov, načrtovanje dela

Ena glavnih nalog moderatorja v učeči se skupnosti je načrtovanje celotnega raziskovalnega cikla npr. celo šolsko leto, prav tako je treba načrtovati sestanke in določiti njihov namen. Druga naloga moderatorja je načrtovanje časa na sestankih učeče se skupnosti. Za vodenje sestanka lahko moderator učeče se skupnosti uporabi ustrezna orodja (protokole/formate), ki pripomorejo k učinkovitosti takšnega srečanja. Protokol lahko opišemo kot orodje, ki »določa vzajemno delovanje med osebami, ki se sporazumevajo«. Osebe so v tem primeru člani učeče se skupnosti, ki se sporazumevajo o postopku in/ali vsebini raziskovanja lastne prakse. Protokoli so način strukturiranja pogovora med sestankom. Skrbno načrtovan časovni potek naredi razpravo bolj poglobljeno. Druge prednosti uporabe protokolov:

- pomaga članom, da med razpravami ostanejo osredinjeni na temo,
- pomaga članom govoriti kolegialno (kritično) in ne prijateljsko (všečno),
- pomaga učinkovito porabiti čas na sestanku.

Protokol lahko opišemo kot orodje, ki »določa vzajemno delovanje med osebami, ki se sporazumevajo«.

3 Raziskovanje lastne prakse

»Ko ne razrešimo starih težav ali ko se pojavijo nove, lahko učitelji s sodelovanjem v stalnih krogih raziskovanja in izgradnje znanja razvijajo prilagodljivo strokovno znanje in izkušnje za pridobivanje, organiziranje in uporabo poklicnega znanja.« (Timperley, 2015)

Uvod

Učitelji so ustanovili svojo poklicno učno skupnost in že nekaj mesecev delajo skupaj. Kar se je začelo kot nejasna ideja na prvem srečanju, se je razvilo v dejanske raziskovalne projekte.

Rik: »Torej, zadnjič sem ti povedal o začetku mojega poskusa, ko sem dal učencem relativno preprosto nalogo, da bi jih spodbudil, da jo dejansko naredijo. Mogoče se še spomnite, da sem na začetku mislil prešteti, koliko učencev je dejansko naredilo svojo domačo nalogo, da bi dobili občutek, kako uspešen je bil moj pristop. To sem naredil nekajkrat in ugotovil, da je število v začetku naraščalo, po nekaj tednih pa je spet padlo. Ta graf povzema tisto, kar se je zgodilo.«

Willem: »To je čudno. Ali si vmes kaj spremenil, kar bi lahko to povzročilo?«

Rik: »Ne verjamem, da sem. Zdi se, kot da sem začasno dvignil njihov interes s spreminjanjem vrste domačih nalog, ko pa so se navadili na to, so interes izgubili.«

Kristina: »Ali lahko poveste kaj o učencih, ki so – začasno – bolj vestno delali domačo nalogo?«

Rik: »Ne še. Ampak bom takoj pogledal.«

Barbara: »Mogoče ti lahko pomagam. Pogovorila sem se z majhnimi skupinami mojih učencev, zakaj niso naredili domače naloge. Učenci so poudarili, da mora biti domača naloga rešljiva, a dovolj zahtevna. Če je pretežko, se vdajo, če pa je preveč lahka ali če ne čutijo, da se kar koli naučijo, jih tudi ne naredijo.«

Rik: »Mogoče pa sem dajal prelahke domače naloge?«

Willem: »Lahko, vendar morda to pomeni, da je težavnost za vsakega učenca drugačna. Kako bi lahko to dokazali?«

3.1 Ciklično delo

Opazovanje → refleksija → akcija (ukrepanje) → evalvacija → modifikacija → spremembe (akcijsko-refleksivni krog). Ta proces je ciklični. Kakor hitro dosežemo stanje, s katerim smo zadovoljni, se pojavijo nova

vprašanja in krog moramo zavrteti znova (McNiff in Whitehead, 2006). Dana (2013) opisuje krog takole: razvoj vprašanja → zbiranje podatkov → analiza podatkov → ukrepanje → izmenjava izkušenj. »Čeprav se zdi, da se posameznikov raziskovalni projekt konča z njegovo predstavitvijo, se raziskovanje s tem ne konča, temveč postane vir znanja za posameznika in njegovo okolico skozi celotno kariero – tako kot krog, ki nima konca.« (Prav tam, 82–83).

Raziskovalno vprašanje učitelj oblikuje na podlagi skrbnega in kritičnega razmisleka o učnem procesu. Raziskovanje lastne (učiteljeve) prakse vodi k izboljšavam pouka v šoli.

Sodelovanje učencev v raziskovanju omogoča učitelju, da se uči neposredno iz lastne prakse, da je to učenje relevantno, diferencirano, samoregulativno, sodelovalno in aktivno in zato postane za učitelja tudi smiselno, da svoje izkušnje deli z učenci (Dana idr., 2011). Poučevanje s pomočjo raziskovanja pri učencih razvija kulturo kritičnega razmišljanja.

Koraki načrtovanja:

- določitev namena raziskovanja,
- oblikovanje ustreznega vprašanja,
- določitev načina zbiranja podatkov,
- določitev načina analiziranja podatkov,
- določitev časovnega poteka raziskave.

Vprašanja – raziskovanje lastne (učiteljeve) prakse se mora osrediniti na vprašanja, ki se dotikajo vsakdanje prakse, in ne na vprašanja, ki že imajo odgovor. Gre za raziskovalni pristop, ki pomeni izziv tako za posameznika kot za njegovo prakso. Resnična vprašanja so povezana s poslanstvom učitelja in se nanašajo na posamezno šolo in državo, odgovore nanje pa lahko iščemo tudi v strokovni literaturi. Takšna vprašanja so osredinjena na učenje in so pristna, kar pomeni, da gre za spreminjanje in izboljševanje učiteljeve prakse. Tvoje prakse, ne prakse drugih.

Dana (2013) opisuje krog takole:

*razvoj vprašanja →
→ zbiranje podatkov →
→ analiza podatkov →
→ ukrepanje →
→ izmenjava izkušenj.*

Poučevanje s pomočjo raziskovanja pri učencih razvija kulturo kritičnega razmišljanja.

3.2 Podatki in zbiranje podatkov

Zbiranje in obdelava podatkov morata za učitelja postati rutinski postopek pri kritičnem proučevanju lastne prakse. Podatki naj služijo kot ogledalo za razmišljanje in ustvarjanje novih priložnosti, kakor tudi za preverjanje posameznikovih prepričanj.

Vsekakor pa podatki niso sinonim za statistiko. Predstavljajo bistveni del učiteljevega dela: učitelj podatke zbira, proučuje, spreminja v informacije, znanje in konstruktivno ukrepanje. Podatke je treba uporabiti za učenje in za vnašanje dragocenih izboljšav v učenje; napake je treba razumeti kot dragocen del procesa uvajanja izboljšav. Podatki spodbujajo

Podatki povzemajo učno prakso, učenje in razmišljanje, ki se pojavljajo v razredu ali šoli.

nepretrgan proces: zbiranje, analizo, novo učenje, spremembe v praksi (povzeto po Dana in Earl).

Uvod navaja primere numeričnih podatkov (Rikov pristop) in kvalitativnih podatkov (Barbarin pristop). Kot kaže fragment pogovora v uvodu, imata oba svoje prednosti in slabosti.

Zbiranje podatkov: Podatki povzemajo učno prakso, učenje in razmišljanje, ki se pojavljajo v razredu ali šoli. Podatki morajo biti tako kvantitativni kot kvalitativni, odražati morajo učenčovo učno izkušnjo v razredu. Treba je upoštevati pravilo, da je podatke treba najprej poiskati pri učencih.

Obstajajo številne strategije za zbiranje podatkov: učenčovo delo, rezultati preizkusov, ocene, intervjuji, fokusne skupine, slike, dnevniki. Učitelji morajo najprej prepoznati njihov pomen in nato uporabiti orodja za rabo pridobljenih podatkov pri reševanju določenega problema.

3.3 Različni modeli za sodelovanje v raziskavi lastne prakse

Model Data Wise

Ta model se ukvarja predvsem z vprašanji, osredinjenimi na učence, kar pomeni, da je tudi zbiranje podatkov prilagojeno temu, področje je ožje, uporablja se za sodelovalno raziskovanje lastne prakse.

V skupini razvijamo kulturo sodelovanja, da bi dosegli skupno zavezo za ukrepanje, ocenjevanje in prilagajanje, načrtovano sodelovanje in osredinjenost na dokaze. Zato morajo imeti takšne skupine močne vodje. Najprej je treba zbrati podatke, ki so na voljo v šoli. Da bi prepoznali prednostno raziskovalno vprašanje, moramo natančno določiti področje raziskovanja in analizirati razpoložljive podatke. Prav tako je treba uskladiti naša pričakovanja, opazovanje in zbiranje podatkov pa mora biti osredinjeno na pouk. Načrt raziskave najprej ocenimo, nato ukrepamo in ovrednotimo napredek.

Študija učne ure

Študija učne ure pomaga učiteljem, da:

- vidijo učenje učencev bolj podrobno, kot je običajno;
- vidijo vrzeli med tem, kar so domnevali, da se bo dogajalo, ko se učenci učijo, in med tem, kar se dejansko dogaja;
- ugotovijo, kako načrtovati poučevanje, ki se bolje ujema s potrebami učencev;
- naredijo vse to v okviru podpornega poučevanja in učeče se skupnosti, ki se močno zavzema za pomoč učencem pri učenju in za strokovno izpopolnjevanje članov skupine;
- spremenijo svoje poučevanje za boljšo podporo učenju.

Raziskovanje učne ure načrtuje skupina treh učiteljev. Nekatere učence izberejo za opazovanje med poukom in pogovor po učni uri. Ker je raziskovanje učne ure načrtovano v skupini, je skupina skrbnik in »lastnik« procesa. To pomeni, da je poudarek bolj na opazovanju izbranih učencev in manj na opazovanju učitelja. Učenci naj bi se v raziskovalni situaciji vrstili. Opazovani učenci so nekaj časa izpostavljeni opazovanju, nato lahko opazujemo večjo skupino ali cel razred.

Prototipni pristop

V zadnjih nekaj desetletjih je raziskovanje lastne prakse (npr. akcijsko raziskovanje) postalo obetaven pristop k prenovi učnih načrtov in profesionalizaciji učiteljev. V središču takšnega delovanja so strokovne dileme učiteljev, ki so izhodišče tako za učenje, ki ga učitelj sam usmerja, kot za inovacije. Zdi se, da se nekateri učitelji kljub temu borijo z vključitvijo raziskovalne dejavnosti v svojo vsakdanjo prakso. V učiteljskem poklicu tradicionalno prevladujejo načrtovane dejavnosti (poučevanje razredov, srečanja zaposlenih itd.) in dejavnosti, ki zahtevajo hiter odziv (ocenjevanje znanja, odgovarjanje na vprašanja učencev itd.). Vključevanje v raziskovanje podobne dejavnosti, kot so razmislek in zbiranje podatkov, ki se ne ukvarjajo s »tukaj in zdaj«, za učitelje zagotovo ni lahka naloga.

Na Univerzi uporabnih znanosti Fontys na Nizozemskem (ki je partner v projektu Linpilcare) so po navdihu s področja industrijskega oblikovanja, arhitekture in razvoja programske opreme razvili model za raziskovanje lastne prakse, ki skuša preoblikovati učiteljevo raziskovanje v učiteljem še bolj domač način dela: simuliranje končne oblike (angl. prototyping). Osnovna ideja tega pristopa je, da na nekaterih področjih oblikovanje šteje kot oblika raziskovanja (»oblikovanje kot raziskovanje«).

Simuliranje končne oblike kot bolj ali manj formalna strategija oblikovanja je nastalo pred nekaj desetletji na področju oblikovanja, tehnologije in tehnike. Tako Warfel (2009) opredeljuje prototip kot »represenzativni vzorec ali simulacijo končnega sistema, ki se razlikuje od drugih produktov domišljije, ker je resničen. [...] To pomeni, da ga lahko preizkusimo [...]». Brez prototipa ni mogoče preizkusiti izdelka, dokler ga ne zgradimo.« Izdelavo prototipov je kasneje opisal kot »prakso ljudi, ki oblikujejo in izdelajo stvari. To ni le še eno orodje za oblikovanje – to je filozofija oblikovanja.« Warfel meni, da je proces simuliranja končne oblike »ponavljajoč postopek. Najprej ustvarimo oblikovne koncepte, nato simuliramo končno obliko, testiramo/preizkusimo. Na koncu odkrijemo, kaj deluje in kaj je treba izboljšati ter tako dobimo priložnost za nove ideje.« Drugi oblikovalski pristop (oblikovanje brez prototipa) je v veliki meri ločen od prakse: »simuliranje končne oblike« je v neposrednem nasprotju z »oblikovanjem v vakuumu« ali »oblikovanjem v slonokoščenem stolpu«.

Zdi se, da je glavna prednost simuliranja pred drugimi oblikami raziskovanja spodbuda učiteljem, da v svoji pedagoški praksi preizkusijo nove

Ker je raziskovanje učne ure načrtovano v skupini, je skupina skrbnik in »lastnik« procesa.

Zdi se, da je glavna prednost simuliranja pred drugimi oblikami raziskovanja spodbuda učiteljem, da v svoji pedagoški praksi preizkusijo nove ideje relativno hitro in s tem dobijo povratno informacijo od uporabnikov (tj. od učencev).

Preglednica 2: Primerjava med modeli raziskovanja lastne prakse

	Model Data Wise	Študija učne ure	Prototipni pristop
Cilj	Spodbujanje učenja učencev z zbiranjem podatkov in analiziranje lastne prakse ter prakse kolegov za preoblikovanje in izvajanje novosti	Spodbujanje učenja učencev s pomočjo individualnega pristopa k poučevanju in učenju	Spodbujanje učenja učencev s preizkušanjem (simuliranjem) novih idej, zbiranjem izkušenj in zbiranjem povratnih informacij med delom
Vključitev/ velikost skupine	Vse pedagoško osebje šole	Par ali manjša skupina učiteljev	Učitelji sodelujejo in vzajemno kritično prijeteljujejo v »oblikovalskem studiu«.
Izhodišče preiskovalnega cikla	Ustvari sodelovalno kulturo, da bi dosegli skupno zavezo za ukrepanje, ocenjevanje in prilagajanje, namerno sodelovanje, in osredinjanje na dokaze.	Ugotovitev, kaj želi učeča se skupnost izboljšati	Ni ravno cikel: izdelava prototipov je ponavljajoč se proces, v katerem učitelji odločajo o tem, kako nadaljevati po vsaki dejavnosti.
Proces	1) Izbere (zoži) območje dela. 2) Išče v več podatkovnih virih; prepozna težave v učencu. 3) Prouči razlago. 4) Razvije akcijski načrt. 5) Ocení akcijski načrt.	1) Skupaj načrtujejo raziskovanje učne ure in določijo, katere učence opazujejo. 2) Poučevanje in raziskovalno opazovanje učne ure 3) Pogovor z izbranimi učenci 4) Razprava o opazovani učni uri in načrtovanje naslednje	Možne dejavnosti: – pouk po pristopu skiciranja – razvoj prototipa – zbiranje in razpravljanje o viru navdiha – zbiranje »kritik« kolegov – preizkušanje v praksi – razmislek o poskusu
Proces	6) Deluje in oceni napredek.	5) Po treh opazovanjih pouka in razpravah o tem napišejo in predstavijo ugotovitve drugim sodelavcem.	
Naslednji koraki	Nadaljevanje cikla raziskovanja, ki izvira iz rezultatov prejšnje preiskave	Rezultate raziskave naj uporabi večja skupina ali ves razred.	Izboljšanje prototipa

ideje relativno hitro in s tem dobijo povratno informacijo od uporabnikov (tj. od učencev), ki jim pomaga pri razvoju novih zamisli: »Izdelava prototipa vam pomaga spremeniti vaše zamisli v nekaj bolj oprijemljivega« in »Ena od temeljnih prednosti simuliranja je, da je ustvarjalno, kar pomeni, da boste v procesu simuliranja končne oblike oz. izdelave prototipov ustvarjali [...] ideje.« (Warfel, 2009).

4 Preprost dostop do rezultatov znanstvenih raziskav

Uvod

Učitelji so zaokrožili prvi cikel raziskovanja. Veliko so se naučili iz raziskovanja lastne prakse in iz kritičnega prijateljevanja. Razmislek o njihovih izkušnjah jih je privedel nazaj do vprašanja pomembnosti znanstvenih raziskav za učitelje.

Barbara: »Ko gledam na naše raziskovalne projekte, mislim, da smo delali zelo dobro.«

Rik: »Strinjam se, ampak mislim, da je čudno, da smo prišli do drugačnih ugotovitev kot znanstvene raziskave, ki smo jih brali.«

Kristina: »Zakaj je to čudno? Kot smo govorili na začetku, znanstvene raziskave pokažejo predvsem srednje vrednosti in povprečja in se ukvarjajo s povprečnimi razredi in učenci.«

Rik: »Torej, zakaj naj bi bral te študije? Zdi se, da nam ne morejo povedati, kaj deluje v naših razredih. Mogoče bi jih morali preprosto prezreti: težko jih je najti, očitno niso napisane za nas, in težko je ugotoviti, kako lahko pomagajo izboljšati našo prakso.«

Marlena: »Razumem vaše vprašanje. Mogoče bi morali razumeti ugotovitve teh študij ne kot dejstva, ki veljajo v vseh primerih, ampak bolj kot splošne trende, ki nam povedo, kateri ukrepi so obetavni. Prav tako nam pomagajo najti dobro terminologijo.«

Kristina: »Že, že, vendar je terminologija zelo abstraktna in jo je težko brati.«

Marlena: »Mogoče, treba je najti rešitev za to.«

Willem: »Morda lahko povabimo raziskovalca na sestanek naše učee se skupnosti, da nam pomaga pri iskanju in razumevanju ustreznih znanstvenih raziskav.«

Barbara: »Poznam nekaj raziskovalcev z naše univerze. Morda bi jih lahko povabili na naslednji sestanek?«

4.1 Zakaj učitelji ne poučujejo tako, da bi upoštevali dokaze

Zdi se, da strokovnjaki ne namenjajo dovolj časa motiviranju učiteljev za rabo izsledkov znanstvenih raziskav v njihovi pedagoški praksi. Večina

»Čeprav obstaja veliko normativnih pogledov o tem, kakšen naj bi bil odnos med teorijo in prakso, je presenetljivo malo podatkov o tem, kakšen je v resnici.« (St. Clair, 2004)

učiteljev, svetovalcev in uradnikov preživi svojo kariero kot prejemnik izdelanih raziskovalnih produktov, ki so jih v oddaljenih univerzitetnih tovarnah izdelali nevidni strokovnjaki (Quigley, 1997). Strokovnih objav, ki bi obravnavale vpliv znanstvenih raziskav na kakovost poučevanja ali celo na učni rezultat učencev, skoraj ni. »Čeprav obstaja veliko normativnih pogledov o tem, kakšen naj bi bil odnos med teorijo in prakso, je presenetljivo malo podatkov o tem, kakšen je v resnici.« (St. Clair, 2004) Sklepamo lahko, da učitelji le s težavo berejo strokovno literaturo, zato tudi ne moremo pričakovati, da bi na ta način pridobljene informacije vplivale na njihovo pedagoško prakso. Tudi če bi učitelji tovrstno literaturo brali, bi bilo to zaradi zaprte narave akademskega jezika kar težavno branje.¹ Raziskovalni članki so očitno namenjeni akademski skupnosti in ne učiteljem:

»Učitelj, ki se loti poročila neke raziskave, ki bi jo lahko uporabil 'v praksi', se mora mnogokrat boriti z abstraktnim. [...] Praktiki se morajo na razumski ravni, praktično in čustveno, povezati z znanjem, ki je ponujeno v znanstvenih poročilih, če želijo s tako pridobljenimi informacijami obogatiti svojo prakso. So čisto posebno občinstvo, saj je treba upoštevati njihove specifične potrebe in kontekste, če želimo, da bodo besedila za njih 'uporabna'.« (Cordingley, 2008)

Drugo pomembno področje v znanstvenih publikacijah so razlike v zvezi z uporabnostjo akademskega znanja, ki obstajajo med raziskovalci in učitelji. Akademiki običajno »želijo, da raziskava obravnava globalne teme, ki so uporabne v širšem kontekstu«, medtem ko si učitelji »želijo študij, ki bi jih vodile pri vsakdanjih problemih, ne pa globalnih raziskav« (Fox, 2000).

Iz prej zapisanega sledi, da bi bilo treba akademske publikacije narediti prijaznejše učiteljem. Cordingley (2008) je povzel priporočila dveh publikacij (NTPR, 2000; Kerr idr., 1998). To seveda presega okvire projekta *Linpilcare*, ki se osredinja predvsem na učitelje in ne toliko na akademsko sfero. Podobno velja tudi za iniciativo TLRP (raziskovalni program poučevanja in učenja, angl. *Teaching and Learning Research Programme*), ki ponuja izbrane izsledke raziskav, »uporabne za učitelje prakse«, kar opisuje tudi Cordingley (2008) in uporabi izraz »kratke, z dokazi podprte refleksivne aktivnosti« za učitelje (angl. *short evidence-informed, reflective activities*).

4.2 Možne strategije

V projektu *Linpilcare* partnerji razpravljamo o strategijah, ki bi učiteljem pomagale premostiti prepad med prakso poučevanja in rezultati znanstvenih raziskav. Strategije vključujejo tri korake.

¹ Dejstvo je, da je večina znanstvene literature izdana v angleščini, kar lahko pomeni veliko oviro za tuje uporabnike tega jezika.

- **Predstavitev ustreznih brskalnikov.** V nekaterih državah sospomočjo projektov razvili brskalnike po bazah podatkov, ki vključujejo raziskave, namenjene učiteljem. Nekateri projekti se ukvarjajo tudi s tem, kako narediti znanstveno literaturo bolj berljivo, drugi z arhivi strokovnih revij in podobno.
- **Usposabljanje učiteljev za branje znanstvene literature.** V učečih se skupnostih bi lahko razpravljali o tem, kako brati znanstvene publikacije, npr. kakšna je struktura znanstvenih člankov, relevantnost za mojo prakso ipd. V projektu *Linpilcare* bi lahko razvili orodja, ki bi učiteljem pomagala pri branju strokovne literature.
- **Pogovori z raziskovalci.** V nekaterih primerih bi lahko ob branju literature organizirali tudi pogovore z avtorji. Srečanja bi lahko potekala v živo (povabili bi strokovnjake z določenih univerz) ali na daljavo. Predvidevamo lahko, da se večina učiteljev izogiba neposrednim stikom z raziskovalci, čeprav bi ti lahko razložili/pojasnili bistvo svojega raziskovalnega dela.

Viri

- Bolhuis, S. in Kools, Q. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* [Practitioner inquiry as a professional learning strategy]. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38, 1, 37–62.
- Data Wise, Revised and Expanded Edition (2013). A Step-by-Step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning. Uredili Kathryn Parker Boudett, Elizabeth A. City in Richard J. Murnane. Harvard Education Press.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*. <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>.
- Dudley, P. (2013). Teacher Learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teacher and Teacher Education, Teaching and Teacher Education* 34, 107–121.
- Fichtman Dana, N. (2013). *Digging Deeper into Action Research*. California: Corwin, SAGE Company.
- Fichtman Dana, N., Thomas, C. in Boynton, S. (2011). *Inquiry: A Districtwide Approach to Staff and Students Learning*. Corwin Press.
- Fichtman Dana, N. in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development*. California: Corwin, SAGE Company.
- Fox, R. D. (2000). Using theory and research to shape the practice of continuing professional development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 20, 4, 238–246.

- Fullan, M. (2006). *Change Theory. A Force for School Improvement*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Hammersley, M. (2002). *Some Questions about Evidence-based Practice in Education*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, England, 13.–15. september 2001.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. in Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the Possible. *School Effectiveness and School Improvement* 17, 4, str. 409–424.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Introduction to Data Wise: A Collaborative Process to Improve Learning & Teaching. <https://www.edx.org/course/introduction-data-wise-collaborative-harvardx-gse3x>.
- Kerr, D., Lines, A., McDonald, A., in Andrews, L. (1998). *Mapping Education Research in England: an analysis of the 1996 Research Assessment Exercise*. Bristol: HEFCE.
- Petty, G. (2014). *Evidence-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McNiff, J. in Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research*. London: SAGE Publications.
- NTRP (2000). *Teacher perspectives on the accessibility and usability of research outputs*. British Educational Research Association annual conference, 7.–9. september 2000; Cardiff, UK.
- Newmann, F. M. in Wehlage, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center of Organisation and restructuring Schools*. Madison WI: University of Wisconsin-Madison.
- Quigley, B. A. (1997). The Role of Research in the Practice of Adult Education. *New directions for adult and continuing education*, 73, 3–22.
- Schneider, J. (2014). *From the Ivory Tower to the Schoolhouse: How Scholarship Becomes Common Knowledge in Education*. See <https://larrycuban.wordpress.com/2014/12/16/teacher-use-of-academic-research/>.
- St. Clair, R. (2004). A beautiful friendship? The relationship of research to practice in adult education. *Adult Education Quarterly*, 54, 3, 224–241.
- Timperley, H. (2015). *Using Evidence in the Classroom for Professional Learning*. Paper presented to the Ontario Education Research Symposium. Dostop 12. 5. 2015 na <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>.
- Warfel, T. Z. (2009). *Prototyping: A Practitioner's Guide*. New York: Rosenfeld Media, LLC.

Učitelj, raziskovalec lastne prakse

31

.....
mag. Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo (barbara.lesnicar@zrss.si)

Wim Peeters, Catholic Education Flanders (Wim.Peeters@katholiekonderwijs.vlaanderen)

Povzetek

Učiteljevo raziskovanje je osredinjeno na učitelja kot spodbujevalca sprememb v pedagoški praksi. Učitelj raziskovalec lastne prakse najprej oblikuje raziskovalno vprašanje, kakor v vsaki legitimni raziskavi zbira podatke, jih analizira in v učeči se skupnosti deli in prediskutira z drugimi člani. V tem procesu tako učitelj kot učeča se skupnost uporabita številna orodja, ki zagotavljajo učinkovitost delovanja in posamezniku pomagajo, da sam odloči, kako bo deloval in katere spremembe bo vnesel v svoje poučevanje. Učitelj raziskovalec vselej v praksi preizkusi, kaj deluje in kaj ne, in vnese morebitne spremembe v naslednji krog delovanja. S tem postane učiteljevo raziskovanje lastne prakse način delovanja in poučevanja.

Ključne besede: učitelj, raziskovalec lastne prakse, podatki, učeča se skupnost, raziskava.

Digging Deeper Into Practitioner Inquiry

Abstract

Practitioner inquiry highlights the role of classroom teachers as knowledge generators. The teachers define their own inquiry question, collect data as with all legitimate research analyse and share them in the professional learning community. In the course of this process both, the teacher as well as the professional learning community use numerous tools which ensure efficacy and help individuals to take decisions about their own teaching. In their everyday practice teacher inquirers always try out what works and introduce the necessary changes in the next cycle of their inquiry. This is how the practitioner inquiry becomes the way they teach.

Keywords: teacher inquirer, data, professional learning community, research.

Uvod

V literaturi naletimo na različne izraze, ko imamo v mislih učitelja kot raziskovalca lastne prakse. Pojavljajo se termini akcijsko raziskovanje, učiteljevo raziskovanje ipd. V članku bomo uporabili izraz učiteljevo raziskovanje lastne prakse, saj tako lahko razlikujemo med znanstvenimi

raziskavami, ki so splošno uporabne in temeljijo na večinoma kvantitativnih podatkih, in učiteljevim raziskovanjem lastne pedagoške prakse, ki temelji zgolj na dokazih, večinoma kvalitativnih, ki jih zbere učitelj v svojem razredu, kar pomeni, da izsledkov večinoma ni mogoče prenesti v neko drugo okolje. Trdimo lahko, da takšno raziskovanje učitelja pripelje do globljega razumevanja širšega socialnega okolja v šoli. Prav tako v članku naštevamo in osvetljujemo korake raziskovanja učiteljeve prakse in pri tem ponudimo številna orodja in dejavnosti, ki učitelju pomagajo razmišljati o lastni praksi kakor tudi pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja. Ne nazadnje je treba omeniti tudi učeče se skupnosti, v katerih učitelji predstavljajo svoja vprašanja in dileme, kritično prijateljujejo in s pomočjo različnih orodji iščejo rešitve in odgovore na svoja vprašanja.

1 Sistematično delo

Najprej je treba razčistiti, kaj pomeni učiteljevo raziskovanje lastne prakse in kaj ne. Preglednica 3 prikazuje različne vrste raziskav in je učiteljem v pomoč pri prepoznavanju značilnosti raziskovanja lastne prakse.

Prva paradigma je usmerjena v proces in rezultat, kar pomeni, da tovrstno raziskavo izvaja nekdo od zunaj in je usmerjena v predvidevanje, vloga učitelja pa je vpeljevati izsledke raziskav zunanjega avtorja (transmisivna kultura).

Preglednica 3: Vrste raziskav

	Proces – rezultat	Kvalitativno – interpretativno	Učitelj raziskovalec lastne prakse
Učitelj	Učitelj	Učitelj kot lik v zgodbi	Učitelj kot pripovedovalec
Raziskovalec	Zunanji	Zunanji	Notranji
Proces	Linearen	Diskurziven	Ciklični
Vir raziskovalnega vprašanja	Raziskovalec	Raziskovalec	Učitelj
Vrsta raziskovalnega vprašanja	Vprašanje je osredinjeno na nadzor, predvidevanje in vpliv.	Vprašanje je osredinjeno na razlago procesa ali fenomena.	Vprašanje je osredinjeno v učiteljevo prakso z namenom uvajanja sprememb.
Primer raziskovalnega vprašanja	Katera strategija vodenja je najuspešnejša?	Kako se otroci soočajo z nasiljem v razredu?	Kako lahko kot učitelj pomagam učencem pri pouku tujega jezika?

Vir: *Research Paradigms* (Fichtman Dana, Yendol-Hoppey, 2014)

Druga vrsta raziskave je kvalitativna ali interpretativna – poučevanje v tem primeru razumemo kot interakcijo, večino raziskav pa tudi v tem primeru izvajajo zunanji strokovnjaki, univerzitetni eksperti, vendar s svojim delom vzpostavljajo pomembno vez med teorijo in prakso.

Tretja vrsta raziskovanja poudarja vlogo učitelja kot ključne osebe v procesu raziskovanja. V tem primeru gre izključno za pedagoško prakso in učitelja, ki raziskuje svojo prakso s pomočjo raziskovalnega vprašanja, zbiranja in analize podatkov, deljenja lastne prakse z drugimi (npr. v učeči se skupnosti) in posledično uvaja spremembe v pouk. Učitelj kot raziskovalec lastne prakse s tem uvaja spremembe, ki so sistemske in trajnejše, in se s tem tudi uči ter profesionalno raste.

Da bi bolje razlikovali med različnimi vrstami raziskav, priporočamo rabo orodja *poljedelstvo in vrtnarjenje*, pri čemer člani učeče se skupnosti razpravljajo o značilnostih prvega in drugega ter s tem osmislijo tudi razlike med znanstveno raziskavo in raziskovanjem lastne pedagoške prakse.

Kot že omenjeno, raziskovanje lastne prakse običajno vsebuje različne korake, t. i. raziskovalni krog ali cikel. Čeprav obstaja več modelov, so posamezni koraki podobni. Izbor modela raziskovanja je v največji meri odvisen od vrste raziskave, učitelja kot raziskovalca, okoliščin v šoli in izbranem razredu ter od pričakovanih rezultatov. V članku se bomo osredinili na model, ki vsebuje raziskovalno vprašanje (angl. wondering), zbiranje podatkov, analizo podatkov, izmenjavo z drugimi (npr. v učeči se skupnosti) in ukrepanje. Prav tako je treba poudariti, da načrt raziskave ni nekaj dokončnega, temveč ga je treba razumeti kot proces, ki se spreminja in ki ga sproti prilagajamo. Preden se učitelji podamo na pot raziskovanja, moramo jasno vedeti, v čem je namen in zakaj je dobro, da raziskujemo lastno prakso, in da ta proces tudi skrbno načrtujemo. Prav gotovo drži, da se vsak učitelj pogloblja v svoje delo in preizkuša, kaj v razredu deluje in kaj ne, vendar je treba po drugi strani poudariti, da je takšno preizkušanje bolj konkretno in ima jasno izražen namen, če ga načrtujemo. Načrt nam namreč omogoča, da rezultate analiziramo in preverimo, v kolikšni meri so bili doseženi načrtovani cilji, prav tako lahko analiziramo posamezne faze cikla/načrta in jih spremenimo, če se nam to zdi potrebno.

Raziskovanje lastne prakse običajno vsebuje različne korake, t. i. raziskovalni krog ali cikel.

Poudariti je treba, da načrt raziskave ni nekaj dokončnega, temveč ga je treba razumeti kot proces, ki se spreminja in ki ga sproti prilagajamo.

2 Načrtovanje raziskave

Vsakodnevno učiteljevo delo je naporno, kar pomeni, da je vsaka dodatna obremenitev, kot je npr. pisanje načrta, težavna naloga. Ne glede na to pa verjamemo, da je pisanje kot del učiteljeve prakse dobro in mora biti del profesionalnega življenja vsakega učitelja. Miles (2014) navaja nekaj dobrih razlogov za to:

- razjasnjevanje – pisanje v zvezi z raziskavo spodbuja razmišljanje in poraja nova vprašanja;



Slika 2: Poljedelstvo in vrtnarjenje

- validacija – če raziskavo javno predstavimo, lahko pričakujemo dragoceno povratno informacijo;
- opolnomočenje – razmišljanje o lastni praksi učitelja izzove, da izstopi iz območja udobja in uvede spremembe, ki so v največjo korist učencev;
- generativnost – pisanje je generativna aktivnost; bogasto te dejavnosti je lahko v pomoč, ko svoje izkušnje delite s kolegi ali starši;
- dosežek – pisanje samo po sebi posameznika navdaja z občutkom uspeha, še posebno če ga deli z ostalimi.

3 Načrt raziskave

V literaturi obstajajo različni načrti. Predlagamo, da učitelj izbere tistega, ki najbolj ustreza njemu, okolju in ciljni skupini. Oblika, ki jo predlagamo, vsebuje naslednje korake: namen, v katerem učitelj opiše okoliščine (npr. moji učenci so slabi bralci, moj cilj je povečati raven bralne pismenosti), opredelitev raziskovalnega vprašanja, zbiranje podatkov, analiza podatkov, časovnica, razprava v učeči se skupnosti (glej orodje *načrt raziskave*).²

3.1 Prvi korak: oblikovanje raziskovalnega vprašanja

Kot trdi Nancy Dana (2009), se sistematično raziskovanje začne z razvijanjem raziskovalnega vprašanja oz. raziskovanja področja, ki učitelja zanima (angl. wondering).

Kot trdi Nancy Dana (2008), se sistematično raziskovanje začne z razvijanjem raziskovalnega vprašanja oz. raziskovanja področja, ki učitelja zanima (angl. wondering). Trdimo lahko, da so ta področja raziskovanja tesno povezana s cilji učenčevega učenja kakor tudi z učiteljevimi učnimi potrebami. Učitelje ves čas zanima, kaj učenci zmorejo, česa so se naučili in kako jim lahko pomagajo pri izboljšanju učnih izidov. Dana in Yendol-Hoppey (2014) menita, da je učiteljevo področje raziskovanja tesno povezano z eno izmed t. i. osmih strasti (angl. passion; glej orodje *učiteljeve strasti*). Glede na to, da narava poučevanja zagotavlja kontekst raziskave in s tem veliko raziskovalnih vprašanj, je naravno, da so vprašanja povezana s poukom samim. To pa pomeni, da nas vse, ne glede na področje našega dela, motivira nekaj, kar je povezano tako z našim zasebnim kot profesionalnim življenjem. Osem prej omenjenih strasti

² Načrt raziskave je pisni dokaz o tem, kako učitelj raziskovalec razmišlja in načrtuje korake raziskave. Proces pisanja od avtorja zahteva razjasnjevanje pomena, opisovanje izkušenj iz razreda ipd. S tem ta proces vpliva na profesionalno rast učitelja kot nosilca sprememb v pedagoški praksi. Pri vsem tem pa ne gre zanemariti izmenjave izkušenj v učeči se skupnosti.

je torej povezanih z otrokom, učnim načrtom, kontekstom poučevanja, učnimi strategijami, šolskim okoljem, odnosom med prepričanji in učno prakso, osebno in poklicno identiteto posameznika, enakopravnostjo in družbeno pravičnostjo.

V procesu oblikovanja raziskovalnega vprašanja predlagamo rabo treh orodji: *učiteljeve strasti*, *lakmusov preizkus* in *izbira pravega vprašanja*. Skladno s predlaganim orodjem (*učiteljeve strasti*) posameznik razmišlja, zakaj je postal učitelj, katero področje ga še posebno zanima, kaj mu povzroča težave ipd. Ta proces ga vodi k oblikovanju prve različice raziskovalnega vprašanja, ki jo v učeči se skupnosti deli z drugimi člani, se z njimi posvetuje in se tako usmeri na področje, ki ga želi raziskovati ali izboljšati.

Lakmusov preizkus

Lakmusov preizkus je naslednje orodje, ki učitelju raziskovalcu pomaga natančneje opredeliti raziskovalno vprašanje. V tem koraku si zastavljamo vprašanja, kot so: ali smo dovolj motivirani za iskanje odgovora na zastavljeno vprašanje; ali gre res za nekaj, kar želimo spremeniti; v kakšni povezavi s strategijo šole je raziskovalno vprašanje; je dovolj specifično; je uresničljivo glede na ostale obremenitve učitelja; ali vodi k izboljšanju dosežkov učencev; ali je možnih več rešitev ipd. Tovrsten razmislek učitelj raziskovalec opravi sam.

Mnogokrat se zgodi, da nismo prepričani ali naše vprašanje lahko zadosti vsem zgoraj navedenim iztočnicam. V pomoč pri iskanju ustreznih odgovorov lahko uporabimo orodje *50 primerov raziskovalnih vprašanj*. To je gradivo, ki je nastalo v učečih se skupnostih partnerskih šol v projektu Linpilcare in ponuja nabor avtentičnih raziskovalnih vprašanj, ki se nanašajo na različna področja in predmete.

Izbira pravega vprašanja

Naslednji korak pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja je raba orodja *izbira pravega vprašanja*. Namnejeno je delu v učeči se skupnosti, pri čemer lastnik vprašanja skupini predstavi svojo dilemo, člani pa ga z razjasnjevalnimi in močnimi vprašanji³ skušajo usmeriti ter z razpravo v skupini, ki jo učitelj raziskovalec zgolj posluša, spodbuditi lastnika raziskovalnega vprašanja, da ponovno razmisli in oblikuje končno različico.

³ Razjasnjevalna vprašanja so namenjena zbiranju dodatnih informacij o primeru, močna vprašanja pa učitelja raziskovalca usmerjajo pri njegovi presoji o ustreznosti/neustreznosti raziskovalnega vprašanja (npr. Kaj bi se zgodilo, če bi ...? Kakšen vpliv ima ...? Kako ste se odločili ...? Kakšna je povezava med ...?).

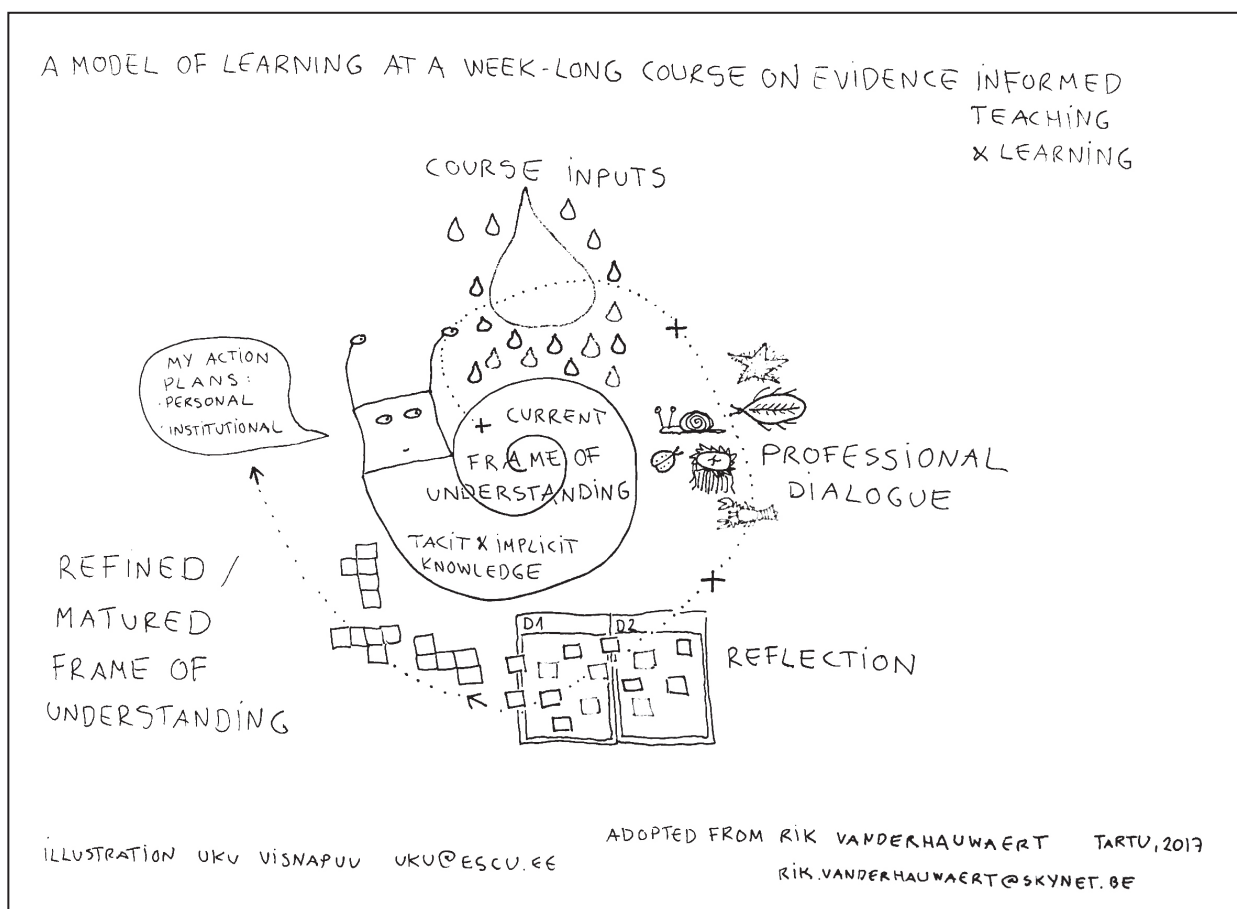
3.2 Drugi korak: zbiranje podatkov

Kakor vsaka legitimna raziskava tudi učiteljevo raziskovanje lastne prakse vsebuje sistematično zbiranje podatkov iz različnih virov. Naštejemo lahko vrsto strategij za zbiranje podatkov: zapiski, izdelki učencev, intervjuji, video posnetki, pisanje dnevnika ali bloga, vprašalniki, rezultati standardiziranih testov, povratna informacija v učeči se skupnosti in druge raziskave. Orodje, ki je ga predlagamo, se imenuje *zbiranje podatkov*. S tem se učitelj seznani z različnimi vrstami kvantitativnih in kvalitativnih podatkov in se odloči, kaj bo zbiral v svoji raziskavi. Podatki so na voljo v razredu, pri vodstvu šole, na inšpektoratu ali kot rezultat drugih projektov.

V nadaljevanju opisujemo nekaj vrst podatkov.

Primer 1

Učiteljica je pri pouku tujega jezika v 8. razredu osnovne šole želela izvesti, kako delujejo skupine v razredu in kaj jih vodi pri sprejemanju skupnih odločitev v zvezi z nalogo, ki so jo dobili. Za način zbiranja podatkov je izbrala intervju s predstavniki skupin, ki jih je vprašala, kako so se odločili, kaj jih je pri tem vodilo, ali so upoštevali različna mnenja, kdo je prevzel odgovornost za



Slika 3: Model učiteljevega učenja

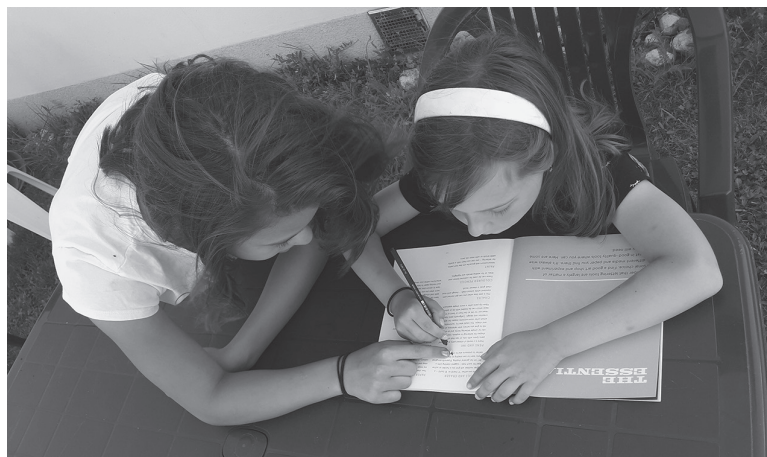
končno odločitev itn. Tako je zbrala podatke o delovanju posameznih skupin v razredu. Uporabila je t. i. fokusne skupine, ki jih v pedagoški praksi lahko uporabljamo s celim razredom ali s posameznimi skupinami. Takšne skupine nam omogočijo vpogled v način razmišljanja učencev in ugotavljanje, v kolikšni meri so učenci sprejeli novo učno strategijo ipd. Učitelj lahko zbrane podatke uporabi pri nadaljnjem delu v razredu.

Primer 2

Učitelj je želel ugotoviti, koliko pomoči potrebujejo učenci, ki so bili dalj časa odsotni od pouka. Izvedel je intervjuje s petimi učenci in ugotovil, da tisti, ki so bili odsotni zaradi mednarodnih izmenjav, niso iskali pomoči učiteljev. Prav tako so vse izpite opravljali v rednih rokih. Nasprotno pa so tisti, ki so bili dalj časa odsotni zaradi bolezni ali drugih vzrokov, potrebovali veliko pomoči učiteljev; s težavo so opravljali izpite. Skladno s temi ugotovitvami je moralo vodstvo šole tem učencem zagotoviti ustrezno obliko pomoči in to upoštevati pri izvajanju izpitov.

Primer 3

Fotografije kot način zbiranja podatkov – lahko potrdimo, da je slika vredna več kot tisoč besed. Povzema del dogajanja med poukom in učitelju omogoča analizo lastnega dela. Fotografija prikazuje starejše učence v vlogi tutorjev, kar ima za posledico veliko pozitivnega. V prvi vrsti omogoča lažje učenje mlajših učencev, zagotavlja večjo dejavnost vseh udeleženi in utrjuje odnos med starejšimi in mlajšimi učenci, kar v veliki meri prispeva k pozitivni klimi na šoli.



Slika 4: Tutorstvo

Primer 4

Učitelje naravoslovja je zanimalo, kako bi njihovi dijaki dosegli boljše rezultate na naslednji, univerzitetni stopnji izobraževanja. K raziskovanju tega področja so učitelje spodbudile slabe povratne informacije, ki so jih dobili od bivših dijakov. Najprej so proučili statistične podatke, ki so bili na voljo. Podatki so v določeni meri potrdili prej omenjene trditve. Z vprašalnikom, ki ga je izpolnilo 145 bivših dijakov (generacija 2008–2014), so želeli ugotoviti, kaj ti menijo o pouku (glej preglednico 4).

Nadalje so učitelji ugotovili, da je klima na šoli dobra, vendar je pouk pri nekaterih predmetih premalo zahteven. Skladno s pridobljenimi podatki so nato analizirali stanje in se odločili za ukrepanje. V raziskavi je sodelovalo mnogo učiteljev, bivših dijakov in tudi vodstvo šole. Dvignili so raven zahtevnosti in strukturo pouka.

Preglednica 4: Mnenja dijakov

Naravoslovje	Družboslovje	Matematika
- Dobro - Premalo kemije, fizike in laboratorijskih vaj	- Dobro - Naučili smo se povzemanja, oblikovanja shem in kako jih uporabiti.	Več statistike, integralov, logaritmov, računovodstva in ekonomije
Nizozemščina	Francoščina	Integrirane naloge
- Dobro: branje z razumevanjem - Več pravopisa, povzemanja, slovnice	- Več komunikacije, poslovna francoščina - Veliko problemov za tiste, ki so izbrali ekonomijo	- Dobro: zaključne naloge, skupinsko delo, načrtovanje, upoštevanje rokov, neodvisno delo - Negativno: ni dodane vrednosti, premalo zahtevno

Naslednji korak pri zbiranju podatkov je razprava v učeči se skupnosti. Ko je učitelj soočen s kupom podatkov, ki jih je zbral v svojem razredu, se lahko pojavi zmeda. Sprašujemo se, kje sploh začeti. Učeca se skupnost in kritično prijateljevanje je lahko v tem trenutku učitelju raziskovalcu v veliko pomoč. Učinkovito povratno informacijo lahko učitelj dobi s pomočjo orodja *Kaj? Zakaj? Kako naprej?*. V tem trenutku je namreč treba ugotoviti, ali so podatki, ki jih je učitelj raziskovalec zbral, ustrezni in v neposredni povezavi z njegovim raziskovalnim vprašanjem, kakor tudi, kako naprej.

3.3 Tretji korak: analiza zbranih podatkov

Naslednja dejavnost, ki jo izpelje učitelj raziskovalec, je analiza podatkov. Obstajata dve vrsti: sumativna (ob koncu cikla) in formativna (v procesu), ki učitelja usmerja med raziskavo. Posebej želimo opozoriti na analizo kvalitativnih podatkov, ki vsebuje štiri korake (Dana, Hoppey, 2008):

- soočenje s podatki (razvrščanje, zapisovanje, komentiranje),
- analiza,
- opis (ponovni pregled podatkov in opis),
- osmišljanje (opažanja, kako se različne vrste podatkov skladajo, kaj izstopa ipd.).

Zgornja preglednica ponuja zgolj nekaj primerov razvrščanja podatkov, ki so lahko pri analizi v pomoč. Osredinimo se lahko npr. na kronologijo ali ključne dogodke in ugotavljamo, kako si podatki sledijo oz. so povezani s posameznimi dogodki. Vsekakor pa je treba pri razvrščanju podatkov upoštevati vrsto/vrste podatkov, ki jih imamo na voljo, in način razvrščanja pripraviti skladno s tem.

Primeri razvrščanja		
Kronologija	Ključni dogodki	Različna okolja
Ljudje	Procesi	Obnašanje
Problemi	Odnosi	Skupine
Slogi	Spremembe	Pomen
Praksa	Strategije	Epizode
Srečanja	Vloge	Čustva

- Interpretacija (Kaj mi podatki povedo o mojem pouku, dosežkih učencev? Kakšno je bilo moje izhodiščno raziskovalno vprašanje in v kakšni povezavi z njim so zbrani podatki?)
- Implikacija (Kako naj uporabim zbrane podatke pri spreminjanju/sprejemanju odločitev? Kaj sem se naučil kot učitelj? Kaj sem izvedel o svojih učencih?)

Pri tej dejavnosti priporočamo rabo orodja *kvalitativna analiza podatkov*, ki je učitelju raziskovalcu v pomoč pri ustvarjanju slike lastnega poučevanja. Prav tako lahko to orodje ponudi nekaj odgovorov pri raziskovanju kot načinu poučevanja in oporo pri strokovni rasti učitelja.

Analiza podatkov zbranih v raziskavi je lahko tudi priložnost za razpravo v učeči se skupnosti. V ta namen priporočamo rabo orodja *atlas*, s pomočjo katerih člani skupnosti razpravljajo o podatkih na različnih ravneh. Pogovorijo se o vsebini, podatke interpretirajo in razmišljajo o tem, kako ugotovljeno (izsledke) uporabiti pri načrtovanju in ukrepanju v pedagoški praksi.

Naslednja možnost pri analizi podatkov, ki se ponuja za delo v učeči se skupnosti, je t. i. **prototipni pristop** (angl. *Prototyping*). V tem primeru skupina izpostavi problem/dilemo, ki najbolje povzema njihovo delo ali delo posameznega člana. Orodje, ki ga priporočamo je *kje pa vas čevlji žuli*. V tem primeru člani vsak zase zapišejo t. i. nasvet, torej kaj bi bilo treba storiti, da bi rešili problem, nato pa skupina na podlagi zbranih podatkov (zapisanih nasvetov) in njihove interpretacije oblikuje rešitev, ki mora vsebovati konkretne napotke za delo (raven implikacije). Pri tem delu lahko uporabi že omenjeno orodje *atlas*.

3.4 Četrti korak: kako ovrednotiti raziskavo – zbiranje povratnih informacij

Ta korak najlažje opravimo v učeči se skupnosti. V razpravi ugotavljamo, kaj smo se naučili, kaj je delovalo in kaj je treba spremeniti. Spremembe

nato načrtujemo in jih uvedemo v naslednjem ciklu raziskave. Pri dajanju povratne informacije v zvezi z raziskavo predlagamo orodje *razprava o raziskovalnem načrtu*, s pomočjo katerega lahko ovrednotimo okoliščine raziskave, raziskovalno vprašanje, namen, način zbiranja in analize podatkov ter tako dobimo boljši vpogled v lastno pedagoško prakso in namige za izboljšave v prihodnosti.

Sklep

Raziskovanje mora postati del učiteljeva delovanja in način poučevanja.

Raziskovanje lastne prakse pomeni za učitelja raziskovalca sistematično in ciklično delo. Načrtovanje in izvajanje raziskave ni nekaj dokončnega, temveč vsak krog pomeni vnašanje novosti in rešitev, do katerih se je učitelj ob pomoči kolegov in učeče se skupnosti predhodno dokopal. Raziskovanje mora postati del učiteljeva delovanja in način poučevanja. Orodja, ki so omenjena v prispevku, pomenijo dodano vrednost in zagotavljajo učinkovitost načrtovanja, neposrednega delovanja v pedagoški praksi in sodelovanja v učeči se skupnosti.

Viri

- Dana, N. in Hoppey, D. Y. (2008). *The reflective educator's guide to professional development. Coaching inquiry-oriented learning communities*. London: Sage Publications.
- Fichtman Dana, N. (2013). *Digging Deeper into Action Research*. California: Corwin, SAGE Company.
- Fichtman Dana, N., Thomas, C. in Boynton, S. (2011). *Inquiry: A Districtwide Approach to Staff and Students Learning*. Californija: Corwin Press.
- Fichtman Dana, N. in Yendol-Hoppey, D. (2014). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development*. California: Corwin, SAGE Company.
- Petty, G. (2014). *Evidence-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McNiff, J. in Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research*. London: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. in Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Timperley, H. Using Evidence in the Classroom for Professional Learning. Paper presented to the Ontario Education Research Symposium. Dostop 12. 5. 2015 na <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>.

Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti

.....

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo (zora.rutar-ilc@zrss.si)

Petra Založnik, Zavod RS za šolstvo (petra.zaloznik@zrss.si)

Povzetek

V prispevku osvetljujemo vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti znotraj šolskega prostora. V ta namen najprej opredelimo temeljne pojme in izpostavimo pomen timskega sodelovanja. V nadaljevanju izpostavimo značilnosti sodelujočih skupin in pokažemo, v čem se sodelujoče skupine razlikujejo od običajnih in kdaj skupina postane učeča se skupnost.

Osrednja pozornost je namenjena skupinskim procesom in vodenju le-teh. V tem delu izpostavimo faze razvoja skupine, pogoje za učinkovitost skupine ter veščine vodenja in moderiranja vključujočih skupinskih procesov.

V sklepnem delu predstavimo vlogo skupinskih formatov ter potencial participativnega vodenja skupinskih procesov (Art of hosting).

Ključne besede: skupina, tim in sodelovalna kultura, dobra skupina, običajna skupina, učeča se skupnost, skupinski procesi, veščine vodenja skupinskih procesov, moderiranje, skupinski formati, Art of hosting

How to Facilitate Group Processes and Collaborate in the Professional Learning Community

Abstract

In this article we highlight group facilitation and collaboration in school learning communities. Firstly, we define basic terminology and emphasize the value of team work. Further on we stress the characteristics of collaborative groups and compare them with usual groups. At the end of the first part we discuss what is needed for a group to become a learning community.

The main focus is dedicated to the group processes and group leadership skills. We expose phases of group development, conditions for effective collaboration and facilitation skills.

In the final part we present the role of protocols for leading group processes and show the potential of participatory leadership.

Keywords: group, team and collaborative culture, collaborative groups, usual groups, learning communities, group processes, group leadership skills, facilitation, protocols, Art of hosting

Uvod

V šolskem prostoru se srečujemo in delujemo v raznovrstnih skupinah, npr. učiteljskem kolektivu, aktivih, timih, razredih itd. Razumevanje potenciala vodenja skupinskih procesov in sodelovanja v učeči se skupnosti lahko prispeva k bolj kakovostnemu sodelovanju in delu v vseh situacijah, v katerih prihaja do sodelovanja: med ravnateljem in učitelji, med učitelji, med učitelji in učenci oz. dijaki, med učenci oz. dijaki samimi; včasih pa je sodelovanje še širše in vključuje mreženje šol med seboj in lokalno skupnost. V ta namen se bomo najprej dotaknili terminologije in pojasnili razlike med termini, kot so skupina, tim, skupnost in učeča se skupnost, opredelili, kaj so značilnosti dobre skupine, pogledali pa si bomo tudi, kdaj kolektiv postane učeča se skupnost. V osrednjem delu prispevka bomo predstavili faze razvoja skupine in kako lahko z veščini moderiranja učinkovito vodimo srečanja. V zadnjem delu bomo utemeljili pomen orodij, s pomočjo katerih lažje podpiramo in vodimo skupinske procese.

Opredelitev temeljnih pojmov

Skupina, tim in sodelovalna kultura

Skupino slovarji v najbolj ohlapnem smislu opredeljujejo kot agregat posameznikov, ki se znajdejo na istem mestu in jih začasno »druži« nekaj zunanjega (npr. čakajoči v vrsti na vlak). Sociološke teorije opredelitve zožijo na razumevanje skupine kot povezave posameznikov na temelju skupnih značilnosti (npr. narod, verska izpoved) ali skupnega odnosa (npr. družina, prijateljska skupina, razred). Za »pravo« skupino je torej značilna neka stopnja identifikacije in povezanosti. V najožjem smislu je skupina pojmovana kot jasno prepoznavna, strukturirana in relativno trajna povezava članov, s katero se ti identificirajo z manjšo ali večjo stopnjo pripadnosti in stopajo v interakcije. Njihovi odnosi so naddoločeni s predpostavljeno strukturo in pripadajočimi vlogami. Po navadi jih povezujejo skupne vrednote, norme, interesi in cilji. Zlasti za delovne skupine (kolektive, oddelke) so značilna jasna pričakovanja in cilji. Skupine so lahko neformalne ali formalne, lahko nastanejo spontano ali organizirano, lahko so neinstitucionalizirane ali pa delujejo v okviru institucij oz. organizacij. Psihološke teorije poudarjajo pomen pripadanja skupinam zaradi zadovoljitve socialnih potreb, npr. po pripadnosti, potrditvi, varnosti, podpori, uveljavljanju, doseganju interesov idr., vendar pa člani zaradi različnih razlogov pogosto v skupinah ne uspejo zadovoljevati omenjenih potreb. Bolj ko so skupine dobro delujoče in vključujoče, bolj so zadovoljene potrebe članov in večja je njihova pripadnost.

Delovno okolje s skupnimi izzivi samodejno poveže ljudi v skupino. To, da so ljudje člani skupine, pa še ne pomeni, da tudi sodelujejo oz. da je v skupini razvita sodelovalna kultura. Pogosto ima delovna skupina vodjo, ki pred člane postavi nalogo oz. cilje, lahko tudi razdeli vloge in dejavnosti, rezultat pa je v tem primeru predvsem učinek individualnih prizadevanj posameznikov ali manjših delovnih skupin, ki jih usklajuje vodja, manj pa učinek skupnih prizadevanj oz. sodelovanja. Člani skupine so v takem primeru predvsem izvajalci nalog, manj pa soustvarjalci in soodločevalci, prav tako je med njimi malo ali nič sodelovanja in zato se lahko zgodi, da čutijo manjšo privrženost ciljem in skupini, pa tudi manjšo zavzetost za delo. Za nekatere cilje in dejavnosti in v nekaterih okoliščinah (npr. velike in manj povezane skupine, izvrševanje od zunaj zadanih nalog, ekonomičnost) je takšno skupinsko delovanje (namesto sodelovalnega) sicer nujno. A tudi v teh primerih se pripadnost nalogi in zavzetost pri delu povečata, če imajo člani vsaj deloma možnost soustvarjanja, soodločanja in sodelovanja in če je vzpostavljena spodbudna klima.

Sicer pa je sinergijo in pravo sodelovalno kulturo najlažje doseči s timsko organizacijo dela. Timi so številčno obvladljive delovne skupine, organizirane za doseganje določenih ciljev oz. izvajanje z njimi povezanih nalog. Timi imajo koordinatorja, ne pa hierarhičnega vodje, člani enakopravno sodelujejo pri postavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti, zato je praviloma njihov občutek odgovornosti in zavzetosti večji – sorazmeren z možnostjo vplivanja. Konfliktov in problemov se ne bojijo, temveč se jih lotijo s skupnimi močmi. Pri tem so razlike med njimi dobrodošle, saj vsak prispeva svoja močna področja. Ali kakor pravi znano geslo: »Skupaj smo močnejši«.

Kaj je značilno za dober tim

Vključenost, prispevki vseh, skupno načrtovanje, **skupno sprejemanje odločitev**, soodvisnost, **spoštljiva komunikacija**, **refleksija**, evalvacija, **enakopravnost**, skupna vizija, **zaupanje**, samokontrola, **soodgovornost**, kakovostni rezultati, pripadnost, kooperativnost, **dobro počutje**, **ustvarjalnost**, občutek zadovoljstva in izpolnitve

Na šoli lahko delujejo različni timi: šolski razvojni tim (ki je v podporo ravnatelju pri načrtovanju in izvajanju razvoja), projektni timi (za izvajanje različnih projektov na šoli), tim za spodbujanje dobre klime, evalvacijski tim, tim za mednarodno sodelovanje idr. Tudi akcijskoraziskovalne skupine v okviru akcijskega raziskovanja so primer timov. Prav tako lahko kot tim delujejo predmetni aktivni, vendar pa sam obstoj predmetnega aktiva nikakor ni zagotovilo, da je to tudi zares pravi tim. Predmetni aktiv je dober tim samo takrat, ko zadošča gornjim pogojem.

Kaj razlikuje dobre skupine od običajnih

Dobre skupine razlikuje od običajnih sodelovalna kultura. Timi so vzorčni primer sodelovalnih skupin, pri katerih člani občutijo večjo pripadnost in zavzetost kot v običajnih skupinah.

Velike skupine (npr. šolski učiteljski zbor) težko organiziramo kot tim. Lahko pa organiziramo delovanje timov in s tem okrepimo pravo

Preglednica 6: Značilnosti običajnih in sodelujočih skupin

OBIČAJNE SKUPINE	SODELUJOČE SKUPINE
Člani se ne zavedajo potenciala sodelovanja .	Vsi člani verjamejo v potencial sodelovanja.
Upoštevani so najglasnejši člani .	Vsi se počutijo vredni, sprejeti, upoštevani, varni.
Ker člani skupine ne sodelujejo pri oblikovanju in izvajanju ciljev skupinskega dela, jih ne sprejemajo, niso zavzeti.	Vsi člani sodelujejo pri oblikovanju in izvajanju ciljev skupinskega dela, zato so zavzeti in imajo občutek, da pomembno prispevajo.
Člani klepečejo, so nepozorni in se prekinjajo.	Vsi se pozorno poslušajo, so obzirni in spoštljivi.
Tisti, ki najhitreje razmišljajo in se najbolje izražajo, so deležni največ pozornosti.	Vsak član lahko odkrito poda svoje mnenje, da vsi spoznajo in razumejo mnenja drug drugega.
Vprašanja so razumljena kot motnja, razlike pa doživljene kot »konflikti« .	Člani so spodbudni in se podpirajo, uspehe praznujejo skupaj .
Člani s težavo prisluhnejo drugim, ker so okupirani s svojimi zamislimi.	Člani so zmožni upoštevati zamisli drugih , ker vedo, da bodo upoštevani tudi sami.
Člani »pametujejo«, se pritožujejo, kritizirajo .	Člani so naravnani na razvijanje idej in rešitev.
Člani skupine so redko zmožni ustrezno predstaviti mnenje, s katerimi se ne strinjajo.	Člani skupine lahko pravilno predstavijo mnenja drugih , četudi se z njimi ne strinjajo.
Ker se ne čutijo svobodne v izražanju med sestankom, govorijo za hrbtom .	Člani se izogibajo govorjenju za hrbtom in se trudijo za obzirno odkritost .
Člani z manjšinskim mnenjem ne pridejo do besede.	Člani upajo zagovarjati svoja drugačna mnenja .
Problem je rešen, kakor hitro so najhitrejši našli rešitev, ki jo drugi morajo sprejeti.	Obravnavani problem je rešen, ko vsak , ki ga zadeva, razume rešitev in se strinja z njo.
Ko člani skupine dosežejo dogovor, se predpostavlja, da so vsi enakega mišljenja.	Ko je nujen kompromis, odločitev še vedno odseva širok razpon stališč .
Časa vedno zmanjkuje, člani se ne držijo dogovorov .	Člani znajo ravnati s časom, se držijo dogovorov .
Proces se konča brez refleksije, ugotovitev in sklepov.	Člani se reflektirajo, pridejo do ugotovitev in sklepov.

sodelovalno kulturo na šoli. A tudi učiteljski zbor je mogoče voditi z različno stopnjo vključenosti članov oz. bolj ali manj sodelovalno. To velja tako za posamezne sklice učiteljskega zbora (npr. konference) kot za celoten princip vodenja. V zadnjih letih se posebej poudarja prav tip vodenja, ki v čim večji meri k sodelovanju o pomembnih zadevah v ključnih fazah vključuje vse deležnike. Pridevniki, ki označujejo tak tip vodenja so npr.: sodelovalno, inkluzivno, deljeno, razporejeno vodenje.

Pri vodenju skupin je za večjo zavzetost članov treba upoštevati značilnosti, ki iz običajnih skupin naredijo sodelujoče skupine (prirejeno po Toplak 2002, str. 17–18).

Dobro delujoča skupina je torej tista, ki sistematično in z vključenostjo vseh članov napreduje proti skupno zastavljenemu cilju (idejnim rešitvam za določen problem) in pri tem uporabi vse izkušnje in sposobnosti posameznih članov. To pomeni, da:

- sta izražanje osebnih mnenj in njihova različnost dobrodošla,
- si člani skupine prizadevajo razumeti drug drugega, še posebno če se srečujejo s pritiski in nasprotji, ki jih sicer napeljujejo k molku,
- iščejo soglasje glede ključnih rešitev oz. odločitev.

»Ljudje se ne upirajo spremembam. Oni samo ne želijo biti 'spreminjani'; temveč želijo biti vpleteni in imeti vpliv.« (Shollaert v Rupnik Vec, 2007)

Za dobro skupino velja neenačba: $1 + 1 + 1 + 1 > 4$

(Toplak, 2002, str. 5)

Učēča se skupnost

Kako lahko šolski kolektiv postane učēča se skupnost

Šolski kolektiv lahko deluje kot slabo delujoča skupina, lahko pa je dobro povezan, s sodelovalno kulturo in posledično dobro klimo. Le v primeru, ko deluje na načelih sodelovalnosti oz. kot sodelujoča skupina, lahko postane učiteljski zbor učēča se skupnost v pravem pomenu besede. Učēča se skupnost je tista skupnost, ki opogumlja in spodbuja nenehno in relevantno učenje vseh svojih članov in timov z namenom izgrajevanja ključnih kompetenc. Učēča se skupnost se zavestno transformira skozi načrtovanje, implementiranje, evalviranje in izboljševanje nenehnega in z udeleženci usmerjenega učnega procesa. Odločilna za učēčo se skupnost je njena zmožnost vplivati na svojo prihodnost, jo usmerjati in ustvarjati. (Senge v Rupnik Vec idr. 2007, str. 11)

Kaj je skupnost

Termin skupnost se nanaša na skupine, ki so močno povezane s skupnimi interesi, idejami in vrednotami. Ta povezanost omogoči, da se posamezni »jazi« povežejo v kolektivni »mi« – tesno spleteno mrežo pomembnih razmerij. (Sergiovanni 1996, str. 48, po Zorman 2006, str. 24). To tudi razlikuje skupnost od organizacije, ki je opredeljena kot sistem vlog, z administrativnimi predpisi agregiranih v organizacijske enote z namenom doseganja učinkov. Organizacija torej ni sama po sebi skupnost, ampak to lahko postane. Zato tudi termina učeča se organizacija in učeča se skupnost nista sinonima. V skupnosti je namreč velik poudarek na odnosih, skupnih vrednotah in zavzetosti za iste cilje. Če skupnost sistematično gradi na odnosih in na skupnem učenju, govorimo o kolegialni in oz. učeči se skupnosti. Pri izrazu »kolegialna« je poudarek na tem, da v skupnosti negujejo kulturo refleksije, izmenjavo izkušenj, vzajemno opazovanje, kritično prijateljevanje, coaching in drugih oblike kolegialnega podpiranja. Pri izrazu »učeča se« pa je poudarek na skupnem učenju. Ker pa skupno učenje najbolj učinkovito poteka na način kolegialnega podpiranja, lahko izraza uporabljamo kot sopomenki.

Za ustanovitev in delovanje učeče se skupnosti je treba upoštevati **organizacijske** in **socialne ter človeške pogoje**.

ORGANIZACIJSKI pogoji	SOCIALNI in ČLOVEŠKI pogoji
• Čas za srečevanje in pogovor • Ustrezni fizični pogoji: prostor, ki je namenjen skupnemu načrtovanju, izmenjavanju mnenj, refleksiji • Neodvisna profesionalna (npr. učiteljeva) vloga • Komunikacijska struktura: ustvarjanje priložnosti za izmenjavo idej • Opolnomočenje posameznikov in avtonomija institucije	• Odprtost za spremembe • Zaupanje in spoštovanje • Kognitivna/veščinska baza • Podporno vodstvo • Socializacija oz. vključevanje posameznikov, ki na novo vstopajo v skupnost

Slika 5: Pogoji za delovanje učeče se skupnosti (prirejeno po Kruse idr., 1994)

Tri dimenzije učeče se skupnosti

Učeča se skupnosti vsekakor vedno sestavljajo člani, ki skupaj tudi delajo in delujejo. Wenger (1998) **je identificiral tri dimenzije** delovanja, ki so ključnega pomena za razvoj in trajnost skupnosti: skupna iniciativa, skupni dogovori in skupni repertoar. Okvir teh treh dimenzij šolam in učiteljem ponuja podporo pri razmisleku, ko oblikujejo učeča se skupnosti (prirejeno po Wenger v Porter Kuh 2012, str. 19–37).

Vzajemni dogovor

Ljudje stalno razvijamo svojo prakso skupaj z drugimi. Bistvenega pomena pri oblikovanju vzajemnih dogovorov so medosebni odnosi, ki jih ljudje oblikujejo drug z drugim, in proces njihovega sodelovanja v učeči se skupnosti. Vzajemni dogovori povabijo člane skupine, da skupaj poiščejo odgovore na vprašanje: *Kako bomo vzajemno delovali z namenom, da bomo ohranjali našo skupnost ter izboljšali naše delo?*

Skupna iniciativa

Posamezniki, ki so vključeni v skupna prizadevanja, se nenehno dogovarjajo o pomenu in nameri svojih delovanj. Razmislek o skupni iniciativi ohranja učečo se skupnost skupaj in vključuje cilje skupine, razmislek o namenu, vzajemno odgovornost in definicijo skupine. Člani skupine naj si vzamejo čas za razmislek o odgovorih na vprašanje: *Kakšen je cilj in namen našega dela – in ali nam naši cilji omogočajo izboljšavo lastne prakse?*

Skupni repertoar

Skupni repertoar vključuje rutine, besede, orodja, koncepte in pogovore, ki so postali del prakse in s pomočjo katerih člani skupine izražajo svoje članstvo in identiteto. Skupni repertoar dopolnjuje dimenzije vzajemnih dogovorov in skupne iniciative. Pri načrtovanju svojega dela je za člane skupine pomembno, da si vzamejo čas za razmislek o odgovorih na vprašanje: *Kako delujemo in kako bi lahko delovali, da bo delovanje naše skupine učinkovito in da bo naš proces podpiral večino refleksije in razmišljanja?*

Ključni elementi učeče se skupnosti

Učeče se skupnosti so v praksi uspešne, ko člani skupine v šolah udeležajo naslednjih šest ključnih elementov (prirejeno po Kruse idr. 1994, str. 4):

1. **Refleksivni dialog:** Člani skupine se pogovarjajo o svoji trenutni situaciji, dilemah in izzivih, s katerimi se soočajo. Refleksivni dialog med člani skupine lahko poteka tudi na podlagi kritičnega prijateljevanja.
2. **Skupne norme in vrednote:** Člani skupine se dogovorijo o naboru skupnih norm, vrednot in prepričanj, ki bodo predstavljali podlago za njihovo delovanje. Te vrednote se lahko nanašajo na spodbujanje učenja (tako pri učencih in dijakih kot tudi pri učiteljih znotraj učeče se skupnosti), določanje prioritet glede časa in prostora v šoli, ustrezno vlogo staršev, učiteljev in drugih delavcev šole.



Slika 6: Ključni elementi učeče se skupnosti (prirejeno po Kruse idr. 1994, str. 4)

Znotraj vsake šole mora obstajati podpora učiteljem, ki si želijo preizkusiti nekaj novega in tvegati. To je edini način, da resne in trajne spremembe preživijo tudi v praksi.

3. **Deprivatizacija lastne prakse:** Učitelji delijo, opazujejo in se pogovarjajo o svojih metodah, pristopih ter filozofiji poučevanja; pri tem se lahko na primer podpirajo tudi z veščinami kolegialnega coachinga. Z delitvijo svojih izkušenj »v javnosti« se učitelji učijo novih načinov izražanja o lastnem poučevanju, pogovori pa lahko med člani skupine spletejo nove vrste odnosov.
4. **Osredinjanje na učenje:** Učitelji so osredinjeni na učenje svojih učencev in dijakov. Učitelji v učeči se skupnosti izhajajo iz predpostavke, da se vsi učenci in dijaki lahko učijo na precej visoki ravni in da jih učitelji pri tem lahko podpirajo kljub nekaterim oviram, s katerimi se učenci in dijaki srečujejo zunaj šole. Prav tako pa je pomembna tudi osredinjenost na lastno učenje in na učenje skupine, ki se dogaja znotraj učeče se skupnosti. Lastno učenje lahko učitelji spremljajo s pomočjo e-listovnika ali z drugo vrsto strukturirane ali manj strukturirane refleksije.
5. **Sodelovanje:** Močna učeča se skupnost spodbuja učitelje k skupnemu delu in ustvarjanju, ne samo z namenom razumevanja svojih učencev in dijakov, kurikula ter šolske zakonodaje, ampak tudi z namenom ustvarjanja lastnih gradiv in dejavnosti, ki bodo prispevale

k bolj kakovostnemu pouku, drugačnemu ocenjevanju, izboljšanju kurikula in k profesionalnemu razvoju učiteljev.

- 6. Varno in podporno okolje za tveganje:** Učēča se skupnost je hkrati tudi dragoceno in nenadomestljivo okolje, v katerem se lahko njeni člani podpirajo pri preizkušanju novosti in sprememb.

Za »refleksivni dialog«, »deprivatizacijo prakse« in sodelovalne dejavnosti, ki so značilnosti učeče se skupnosti, so predpogoji močno zaupanje, sodelovalna kultura in medsebojna pripravljenost sprejemati in deliti. Prav tako sta skupni občutek smisla in pripadnost skupni viziji mogoča le ob njunem skupnem oblikovanju ter uglasēvanja učiteljev glede poslanstva šole in glavnih načel. Le če učitelji soustvarjajo vizijo, jo bodo doživljali kot svojo in bodo zavzeti zanjo.

Skupinski procesi

Na kaj moramo biti pozorni, ko delamo v skupini/s skupino

Za dobro (so)delujočo skupino ni dovolj samo namera, niti ne zadošča odločitev ravnatelja za inkluzivni tip vodenja. Vse to je nujni, ni pa zadostni pogoji. Skupino in skupine je namreč treba znati voditi: poznati značilnosti skupine ter faze njenega razvoja, znati moderirati skupinske procese in spodbujati ter voditi razprave, znati ravnati z odpori, reševati konflikte itn.

Tudi učeča se skupnost je skupina, zato deluje po principih, značilnih za skupine, in mora za dobro delovanje upoštevati skupinske procese in znati upravljati z njimi; to še posebej velja, ko želi učeča se skupnost vpeljevati t. i. »spremembe višjega reda« (spremembe, ki zadevajo prepričanja, vrednote, vsakdanje prakse in ne le površinske tehnične spremembe).

V ta namen si pogledjmo faze razvoja skupine in nekaj značilnosti skupinskih procesov,⁴ ki jih moramo upoštevati pri vodenju skupine, nato pa bomo predstavili veščine moderiranja posameznih skupinskih dogodkov in nekaj orodij zanj.

Katere so faze razvoja skupine

Razvoj skupine (npr. šolskega razvojnega tima, delovne skupine za izvedbo neke naloge/projekta, diskusijskega krožka, podporne skupine) poteka skozi značilne faze, ki jih mora vodja poznati in prepoznati, da lahko

⁴ Pri tem se v največji meri opiramo na besedilo T. Rupnik Vec Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti učitelja v Zorman, M. 2006, str. 62–123.

čim bolj ustrezno ravna oz. usmerja skupinske procese (Schein po Rupnik Vec 2006, str. 113). Tudi če je skupina horizontalno zasnovana (brez pozicijskega vodje), se priporoča, da ima koordinatorja oz. »skrbnika procesa«. Pomembno vlogo pri razvoju in življenju skupine ima lahko tudi moderator.

Faza oblikovanja: Člani se spoznavajo, umeščajo, lahko tudi »merijo moči« in se uveljavljajo, pojavlja se konfliktnost, soočanje različnih mnenj, hkrati pa so člani še zelo odvisni od vodje. Ta naj jim omogoči, da se spoznavajo v varnem okolju, da se vsi izkažejo s svojimi močnimi področji, da iščejo soglasje in da se dogovorijo o temeljnih vrednotah in pravilih (bontonu), ki se jih bodo držali.

Faza izgradnje in povezanosti: Če je prva faza uspela, se člani povežejo in skupaj zastavljajo cilje; okrepi se zaupanje in naklonjenost. Počutijo se dobro, varno in udobno in včasih se težko premaknejo naprej, v akcijo. Vloga vodje v tej fazi je, da presodi, kdaj je pravi trenutek za premik.

Delovna faza: Skupina se zdaj usmeri na svoje poslanstvo in naloge. Če se vzpostavi pravi timski duh, se vrednoti in upošteva razlike med člani (saj lahko vsak prispeva s svojimi močnimi področji in posebnostmi) ter hkrati krepi sodelovalnost in privrženost skupnim ciljem. Vloga vodje je, da pomaga izkoristiti različne vloge, da vodi k sistematičnemu zastavljanju ciljev in bdi nad dogovori.

Zrelost: Skupina ima zdaj jasno identiteto, veliko izkušenj, rezultate in uspehe, zato so člani spet bolj usmerjeni v vzdrževanje skupine in udobje v njej, zaradi česar kreativnost in proaktivnost ponovno nekoliko zamrehta. Vloga vodje je, da opozarja na to in da skupina to reflektira ter načrtuje, kaj in kam želi v nadaljevanju.

Faza proslavljanja in žalovanja: Ko se naloga konča, si skupina vzame čas za proslavljanje uspeha in se pripravlja na nove izzive. Včasih člani skupine preidejo v »žalovanje«, ko se zavedajo, da so dosegli visoko raven sodelovanja in sožitja ter da nova naloga pomeni novo pot, morda tudi sodelavce. Značilnosti faze so: sproščenost, skupina deli ponos nad dosežki, člani skupine pa si ne želijo konca procesa.

Za koordinatorja oziroma »skrbnika« procesa ali moderatorja je pomembno zavedanje:

- da bi bile skupine učinkovite, morajo skozi vse faze razvoja,
- **življenjski cikel velja za skupine, ki se srečujejo redno in ki se dobro poznajo,**
- skupine lahko prehajajo iz faze v fazo zelo hitro, ali pa zelo počasi, ali se celo »zaplezajo« na določeni stopnji,

- čeprav si faze sledijo v določenem ciklično dinamičnem zaporedju, pa nekatere skupine ne sledijo temu strogemu vrstnemu redu (iz faze zrelosti se lahko skupina za nekaj časa vrne v delovno fazo),
- moderator, koordinator ali »skrbnik« lahko s svojim delom, uporabljenimi orodji in tehnikami skupini pomaga, da učinkovito prehaja skozi vse faze in da je v produktivni delovni fazi čim večkrat.

Kaj vpliva na učinkovitost skupine

Na učinkovitost skupine v veliki meri vplivajo zgoraj omenjeni notranji dejavniki. Tako je za učinkovitost zelo pomemben način vodenja in upoštevanje faz razvoja skupine. Prav tako k učinkovitosti prispeva jasna struktura oz. sistematično vodenje skozi korake sodelovalnega dela tako v daljšem razdobju kot pri vsakokratnem vnovičnem srečanju. Pri tem je pomembno, da to poteka zares vključujoče in sodelovalno. Za dobro povezanost in spodbudno klimo sta izjemnega pomena tudi skupno opredeljevanje vizije oz. poslanstva skupine in skupno oblikovanje pravil.

Pri posameznih srečanjih je pomembno upoštevanje značilnosti in dinamike skupinskega procesa, pri čemer si lahko pomagamo s spodnjim opomnikom.

SKRB ZA SKUPINSKI PROCES (na kaj je treba biti pozoren pri skupinskem procesu)

(Rupnik Vec, prav tam, str. 111 in 112)

V zvezi z nalogo:

- Inicijativa: dajanje predlogov in idej, ponujanje postopkov in rešitev, novih problemov ...
- Iskanje informacij: zastavljanje vprašanj, s pomočjo katerih se izboljša informiranost
- Iskanje mnenj: razjasnjevanje, kako kdo čuti in misli, kaj je za koga vredno
- Posredovanje informacij: posreduje se pomembne podatke, dejstva, splošitve
- Izpopolnjevanje: nadgrajevanje idej, predvidevanje rezultatov, sklicevanje na dogovore
- Koordinacija: prikazovanje odnosa med idejami, povezovanje mnenj in predlogov
- Orientacija: povzemanje, kaj se je zgodilo, »velika slika«
- Razjasnjevanje: spraševanje, spodbujanje k pojasnjevanju, k razčlenjevanju, interpretiranje
- Spodbujanje: spodbuja se proces, potrjuje druge, opozarja na že doseženo
- Vzdrževanje: izvajanje rutinskih nalog in postopkov, potrebnih za učinkovito delovanje
- Dokumentiranje: zapisovanje sklepov, povzemanje, osvetljevanje dvomov in skrbi

V zvezi z odnosi in dinamiko:

- Skrb za skupino: spodbujanje vključevanja vseh in odprte komunikacije, (samo)omejevanje
- Podpora: zagotavljanje potrditev, spodbud, soglašanje, priznavanje vrednosti idej in predlogov
- Interpretiranje: spremljanje dogajanja, vedenj in čustev, ponujanje vprašanj ali interpretacij
- Sledenje: zmožnost zgolj spremljati skupino, aktivno poslušati in sprejemati ideje
- Oblikovanje standardov: vključevanje vseh v oblikovanje pravil, opozarjanje nanje
- Usklajevanje: posredovanje v nesporazumih, zmanjševanje napetosti, nevtralna podpora
- Sklepanje kompromisov: priznavanje napak, popuščanje v prid kohezivnosti

Opomba: V sodelovalnih skupinah si člani delijo skrb za skupinski proces. Opomnik učinkovitega sodelovanja služi tako članom kot vodji. Lahko ga uporabijo že na začetku skupinskega procesa, da se uzavestijo za pomembe vloge in postopke, nato pa zanj sproti skrbijo ali si celo razdelijo vloge.

Na učinkovitost pa vlivajo tudi drugi dejavniki, kot npr. struktura skupine (število članov in sestava, kakšne naloge ima, kaj se pričakuje od nje), stopnja avtonomnosti (komu odgovarja in v katerih fazah) ter okoliščine z viri vred (npr. varen in prijeten prostor, dovolj časa za posamezne dejavnosti in redni čas srečevanja – najbolje kar v urniku, dostopna literatura, usposabljanja, konzulenti ter potrebni materialni viri in sredstva).

Kaj so značilnosti učinkovitih skupin

Učinkovitost skupine se kaže v tem, kakšna je njena struktura, kako potekajo v njej procesi in kakšni so učinki in zadovoljstvo.

Učinkovita struktura

Odlikujejo jo jasno poslanstvo in vizija ter prioritete in cilji, ki so usklajeni z njimi, soočanje vrednot in prepričanj, jasno opredeljene in razumljene vloge članov in vodje, usklajene norme oz. pravila in postopki ter zadostni viri.

Učinkoviti in vključevalni procesi

So tisti, v katerih sistematično rešujemo probleme in izzive, v katerih se ve, v katerem koraku je skupina in so vsi hkrati osredinjeni nanj, v katerih skupaj načrtujemo in odločamo, zato so člani bolj predani in samoregulativni, skupina učinkovito rešuje konflikte, komunikacija je odprta, jasna, natančna, a obzirna; vsi člani se jasno zavedajo poslanstva in pomena svoje skupine, pa tudi svoje vloge, odgovornosti in prispevka v njej.

Učinki in zadovoljstvo

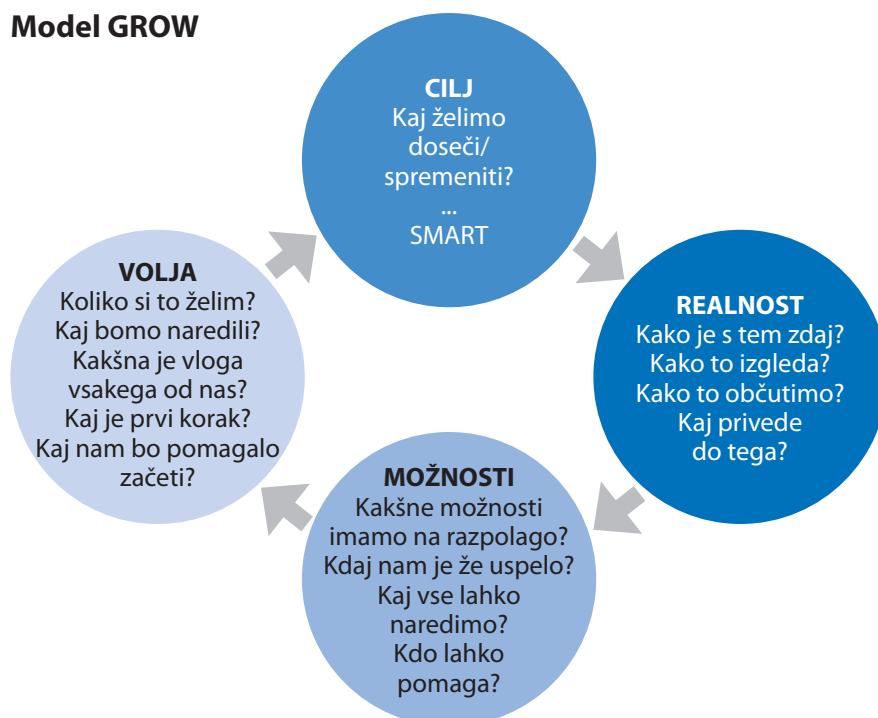
So otipljiva merila učinkovite skupine. Skupina lahko svojo učinkovitost oz. napredovanje proti zastavljenim ciljem spremlja že sproti, lahko tudi primerja vstopno situacijo z izhodnimi, lahko pa učinke ovrednoti na koncu. Najbolj učinkovite so tiste skupine, ki so zadovoljne tako z rezultati svojega dela kot tudi s samim potekom dela, s procesi, ki so potekali v skupini, in klimo oz. odnosi, ki so se vzpostavljali pri tem.

Na kaj je treba biti pozoren pri izvedbi posameznih srečanj

Tudi potek posameznih srečanj skupine ali tima ni dobro prepustiti naključju, temveč ga je smiselno načrtovati. Četudi se ne odločimo za katero od bolj strukturiranih metod (opisanih v nadaljevanju pri orodjih za skupinske procese), je priporočljivo upoštevati standardne »koordinate«, ki se nanašajo na najbolj ohlapen potek katerega koli srečanja (povzeto po Rupnik Vec, prav tam).

Ogrevanje: Za ta namen najbolje služijo t. i. ledotalilci, ki omogočijo članom, da lažje vstopijo v proces in da se bolje povežejo; idealno je, če je ledotalilec povezan z osrednjo dejavnostjo, ki jo tako lahko uvede na sproščen način; skupina se lahko dogovori, da otvoritveno dejavnost vsakikoli pripravi eden ali več članov skupine, nikakor ne nujno zmeraj vodja.

Model GROW



Kratika SMART izhaja iz angleščine (Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Time defined) in pomeni, da naj bo cilj: specifičen, merljiv, navdihujoč, realističen in časovno opredeljen.

Slika 7: Model GROW⁵

⁵ Vprašanja so oblikovana po modelu GROW; podrobneje je opisan v Rutar Ilc idr. 2014.

Osrednja dejavnost: Odvisna je od ciljev aktualnega srečanja in od splošnih ciljev; tako so v šolskih razvojnih timih dejavnosti vezane na vpeljevanje sprememb, v projektnih timih so dejavnosti vezane na faze projekta, v diskusijskih skupinah na razpravo in refleksijo, v skupinah, usmerjenih na osvetljevanje dilem, na soočanje pogledov, v skupinah za reševanje problemov na iskanje možnosti, v skupinah za idejne rešitve na oblikovanje predlogov itn.; ključno je, da je osrednja dejavnost vodena in usmerjana tako, da sodelujejo vsi, vsi pridejo do besede, da se ohranja rdeča nit in jasen fokus ter da se pride do načrtovanih rezultatov; pri tem lahko pomagajo opomniki s ključnimi (močnimi) vprašanji, ki spodbujajo in strukturirajo razpravo oz. delovanje.

Refleksija: Je analiza dogajanja na srečanju vključno z refleksijo občutkov in razjasnjevanjem nejasnosti, kar vse prispeva k utrjevanju zaupanja; tudi refleksijo lahko spodbudimo z močnimi vprašanji.

Vprašanja za refleksijo doseganja ciljev:

Kaj (od zastavljenega) smo danes dosegli? Kaj nam je uspelo, kaj pa je ostalo odprto?

Kaj smo se naučili, spoznali? Kaj bomo lahko uporabili? S čim odhajamo?

Kako je potekalo delo? Kaj se je obneslo, kaj pa bi prihodnjič raje naredili drugače?

Vprašanja za refleksijo počutja:

Kako smo se počutili?

Kaj nam je bilo všeč? Kaj pa smo pogrešali?

Česa bi si prihodnjič želeli več/manj?

Vprašanja za refleksijo komunikacije:

Kakšna je bila naša komunikacija? Kaj mi/nam je ustrezalo, kaj pa bi si v prihodnje želeli drugače?

Kako je na vas vplivalo, ko (sem) ...?

Kako ste doživljali (moje) vodenje?

Katera pravila smo uspeli upoštevati, katerih pa še ne? Spomnimo se primerov.

Načrtovanje za naprej: Srečanje končamo s skupnim načrtovanjem naslednjega srečanja (ciljev, vsebine, priprave ipd.) ter morebitnimi konkretnimi dogovori in zadolžitvami, vezanimi na to.

Namigi za vključujoče razprave

Nujni del skupinskih procesov so razprave. Ključno za sodelovalno kulturo v skupini je, da so razprave vključujoče: da so vanje enakopravno in v enaki meri vključeni vsi člani. To lahko omogočimo na več načinov:

- z vnaprejšnjimi pogovori o tem, kaj kdo potrebuje za to, da se počuti varno in da upa spregovoriti;
- to lahko upoštevamo tudi pri sooblikovanju pravil in vključimo vanje (npr. ne skačemo si v besedo, nihče ne brska po telefonu, ne zavijamo z očmi);
- v pravilih lahko opredelimo tudi način podajanja besede ali vključevanja, »prijavo motenj« ipd.;
- uporabimo lahko »trike« za vključevanje vseh, kot so podajanje »pogovornega predmeta« (»talking stick«) ali žogice;
- lahko se dogovorimo za pravilo »beseda kroži«;
- lahko se dogovorimo za zgornjo mejo časa, ki je na razpolago posamezniku, ali pa za rahlo-čutno signaliziranje, ko posameznik porabi preveč časa;
- vključujočo razpravo omogoča tudi vnaprej pripravljena struktura pogovorov (s časovnimi omejitvami za posamezne faze in za posameznikove prispevke) – glej naprej pri orodjih (skupinski formati/protokoli);
- najbolje pa za vključujočo razpravo lahko poskrbi vodja oz. poseben moderator, dogovorjen izmed članov skupine in določen prav za ta namen; najbolje je, če se člani v moderatorski vlogi menjajo.

Veščine vodenja skupinskih procesov

Komunikacijske veščine

Izhodišče za dobro sodelovanje in zares vključujoče procese v skupini ali timu so dobro razvite komunikacijske veščine večine udeležencev. Komunikacijske veščine so sicer deloma odvisne od osebnostnih značilnosti posameznikov (npr. nekateri raje govorijo, drugi pa poslušajo, nekateri imajo s svojo odločnostjo vpliv na skupino, drugi pa – kljub temu, da imajo pronicljive ideje – zaradi svoje negotovosti ne pridejo do izraza ipd.). Vendar pa je večino komunikacijskih veščin mogoče razviti ali izpopolniti s pozornostjo nanje in s sistematičnim treningom.

Temeljne komunikacijske veščine:

- opazovati in spremljati: pozornost na vse, kar se dogaja in na vsakogar;
- aktivno poslušati: znati molčati, ko govori drugi in ga zavzeto poslušati z namenom dojeti pomen povedanega (in na podlagi tega spodbuditi govornika k nadaljnjemu raziskovanju – t. i. »poslušanje za več«);
- povzemati: strnjeno zajeti bistvo povedanega, da zaokrožimo razpravo ali da pri sogovornikih preverimo svoje razumevanje povedanega;
- zrcaliti: ponoviti z istimi besedami in na enak način, da se sogovornik sliši ali vidi in reflektira;
- parafrazirati: povedati sporočilo s svojimi besedami, da ga naredimo širše razumljivega oz. ga postavimo še v drugo perspektivo;
- zastavljati razjasnjevalna vprašanja z namenom pridobiti več informacij ali (pomagati) osvetliti situacijo ali problem;
- zastavljati močna vprašanja z namenom spodbuditi (sogovornika, člane) k raziskovanju svojega položaja in k iskanju rešitev;
- zastavljati vprašanja za interpretacijo z namenom pojasnjevanja, kaj se (nam) dogaja, kje smo, kam gremo;
- spodbujati oz. pospeševati pri jasnem izražanju in pri vzdrževanju fokusa;
- izražati empatijo in spodbudnost: znati vživeti se v druge, razumeti jih iz njihovega »modela sveta«, prepoznati in upoštevati njihove potrebe;
- povezovati: spodbujati močne povezave in dobre odnose;
- soočati: dati misliti o spregledanih vidikih delovanja, predpostavkah, prepričanjih itn.;
- podpreti: dati pohvalo, potrditev v ustreznem trenutku in tako, da učinkovito deluje;
- blokirati: znati zaustaviti neproduktivno ali škodljivo vedenje;
- diagnosticirati: ugotoviti, kaj se dogaja v procesu in kako posamezniki prispevajo k temu;
- modelirati: biti vzor za želene načine komuniciranja, reagiranja in delovanja.

Vir: Rutar Ilc idr. 2014, in Rupnik Vec v Zorman 2006.

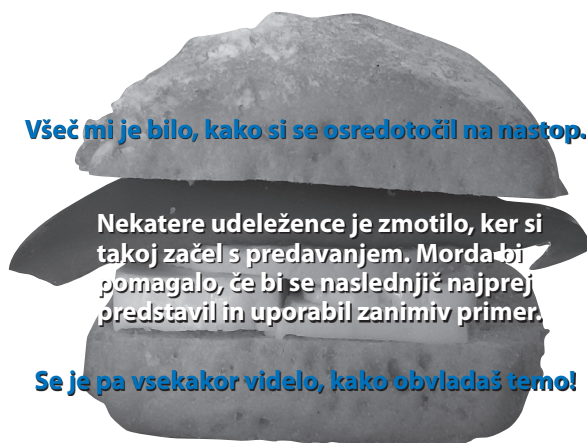
Pomen konstruktivne povratne informacije

Ena od ključnih komunikacijskih veščin oz. že kar orodje je povratna informacija. Povratna informacija je lahko o tem, kako je dejavnost uspela oz. v čem je izid dober, lahko pa je tudi o tem, kaj ni potekalo optimalno in kako bi to lahko izboljšali. V tem primeru gre za to, da slišimo nekaj, česar ne sprejmemo nujno z lahkoto.

Če želimo, da bo povratna informacija prispevala k napredku, nikakor ni vseeno, kako je podana. Povratna informacija deluje, če je:

- dana s pozitivno namero, z željo spodbuditi k izboljšanju,
- temelječa na dejstvih ali vedenju, ne na osebnosti,
- konstruktivna, spodbudna in uporabna,

- opisna in ne ocenjujoča,
- specifična in ne splošna,
- v pravem trenutku,
- podana v obliki t. i. »sendviča«.



Slika 8: Primer povratne informacije po modelu »sendvič«

Zelo pomembno je, da povratne informacije niso posplošujoče in vezane na osebnost. Tako npr. namesto »Zelo si nenatančen« povemo, pri čem smo opazili nenatančnost (»Nenatančno si povzel navodila«), oz. še bolje je, če pri tem usmerjamo na to, kako naj bi bilo delo opravljeno: »Drugič bi pomagalo, če bi bolj natančno povzel navodila.«

Če smo zelo vznemirjeni, obstaja nevarnost, da bo naša povratna informacija pretirana, pavšalna, prestroga ali krivična. V takih primerih velja počakati, da se umirimo in podamo povratno informacijo, ko občutimo konstruktivno naravnost.

Moderiranje vključujočih skupinskih procesov

Iz vsega povedanega lahko povzamemo, da je za učinkovito moderiranje vključujočih skupinskih procesov (oz. dogodkov, srečanj) potrebno upoštevanje faz razvoja skupine, upoštevanje dinamike v skupini v poteku vsakokratnega srečanja, strukturiranje procesa po korakih, zagotavljanje vključujoče razprave in obvladovanje komunikacijskih veščin.

Moderiranje skupin je vsebinsko nevtralen proces, ki spodbuja vključujoče, varno, konstruktivno, sodelovalno in učinkovito: izmenjavo idej, skupno učenje, zamišljanje rešitev, načrtovanje, reševanje problemov.

Moderator (angl. facilitator) je (po navadi vsebinsko nevtralna) oseba, ki z uporabo moderator-skih metod, tehnik, orodij, znanj in veščin spodbuja in podpira soustvarjalne procese, ki skupini ali organizaciji pomagajo do zastavljenega cilja po načelih dialoške, vključujoče, konstruktivne in k skupnemu dobremu usmerjene komunikacije.

Uspešen moderator bi moral imeti kožo, debelo kot nosorog, par oči tudi na zatilju, srce matere Tereze, Salomonovo modrost in Einsteinovo inteligenco, pa še nadnaravno zmožnost zaznavanja ...
(Toplak idr., 2002, str. 30)

Moderiranje v vključujočih skupinskih procesih prinaša novost: vsebinsko nevtralno vlogo v skupini. Moderator namreč:

- ne podaja svojih stališč o vsebinskih vprašanjih,
- je zagovornik poštenih, vključujočih in odprtih procesov,
- uravnoveša sodelovanje s skupini,
- večja produktivnost procesa,
- ustvarja varno ozračje, v katerem so vsi člani enakopravni,
- spodbuja smotno porabo časa in produktivno skupinsko dinamiko,
- sledi kasno začrtani strukturi in ostaja odprt za spremembe.

Moderator usmerja ali vodi dogodek, proces, skupino in posameznika, samega sebe in lastno učenje. Moderator verjame, da so člani skupine popolnoma sposobni prepoznati in doseči želene cilje in da nikogar ni treba popravljati. Moderator prav tako verjame, da je vsaka beseda izrečena in gesta narejena z dobrim namenom (prirejeno po Toplak idr. 2002, str. 21–32).

Da bi si nekoliko olajšali moderiranje skupinskih procesov in da bi zanj opolnomočili tudi vodje in člane, ki nimajo specialnih znanj iz vodenja skupin, so strokovnjaki pripravili postopke vodenja skupinskih razprav za različne namene, ki v čim večji meri upoštevajo vse doslej povedano.

V našem šolskem prostoru smo v ta namen največ preizkušali dva pristopa:

- **izvajanje skupinskih formatov oz. protokolov** in
- **umetnost gostiteljstva** (angl. **Art of hosting**).

Orodja za vodenje skupinskih procesov

Skupinski formati oz. protokoli

Skupinski formati oz. protokoli (v nadaljevanju bomo uporabljali le besedico formati) ponujajo vnaprej pripravljeno strukturo za vodenje skupinskega procesa. Formaty so orodja za delo v učeči se skupnosti in so hkrati tudi dogovori o tem, kako bo potekala naša komunikacija. Prispevajo k pravičnosti v komunikaciji in zagotavljajo fokus in jasne vloge. Formaty so zaradi svoje strukture časovno učinkoviti in povabijo posameznike, da predstavijo svojo prakso in razmišljanja tudi drugim (»deprivatizacija lastne prakse«). Prav tako prispevajo k razvoju veščine sodelovanja in zagotavljajo čas in prostor za refleksijo. Zaradi vseh naštetih lastnosti predstavljajo tudi protitež vzorcu komunikacije, ki ga navadno uporabljamo v šolskem prostoru.

Skupinske formate lahko uporabljamo za različne namene:

- za postavljanje skupinskih pravil,
- za analizo stanja,
- za določanje prioritet,
- za osvetljevanje dilem,
- za reševanje problemov posameznikov ali cele skupine,
- za načrtovanje idejnih rešitev,
- za poglobljeno razpravo ob študiju virov,
- za poglobljeno analizo na različne načine dobljenih podatkov (npr. rezultatov testov, raziskav, ocen, izdelkov učencev),
- za kritično prijateljevanje,
- za vzpostavljane zaupnega in varnega okolja,
- za evalvacijo.

Prednost formatov oz. protokolov je v tem, da so pomembni koraki predvideni in jasno umeščeni, zelo natančno je določen tudi čas za vsakega od korakov in za vsakega od udeležencev. S tem je poskrbljeno, da v procesu dosežemo zastavljeni cilj oz. namen, da vsi udeleženci ohranjajo fokus in da so vsi vključeni. Posamezni koraki oz. dejavnosti v njih so zastavljeni tako, da poglobljajo uvid v problem, in tako, da vključujejo različne vrste refleksije in kritičnega prijateljevanja: od zastavljanja razjasnjevalnih in močnih vprašanj do analize in podajanja sugestij – vse predvideno in natančno »po protokolu«.

Pristop je posebno priljubljen pri tistih, ki imajo radi jasno vsebinsko in časovno strukturo, fokus in analitičen vpogled z več perspektiv.

Umetnost gostiteljstva (»Art of hosting«) – sodelovalne metode in pristopi k vodenju skupin

Tudi pristopi in metode gostiteljstva so namenjeni spodbujanju sodelovalnih skupinskih procesov in vključevanju vseh. Prav tako imajo vnaprej predvideno strukturo in časovne okvire, jasno predvidene vloge in postopke oz. dejavnosti. Razlika s skupinskimi formati oz. protokoli je predvsem v tem, da manj gradi na racionalni analizi, bolj pa na doživljanju in globokih, mestoma tudi čustveno in intuitivno močno podprtih raziskovanjih, načrtih in pripovedih oz. – kot to poimenujejo avtorji – na »skupinski modrosti«.

Art of hosting (umetnost gostiteljstva oziroma umetnost participativnega vodenja) je skupno ime za metode in pristope vodenja skupin, ki obsegajo/vključujejo vse ravni, od osebne do sistemske. Pri tovrstnih procesih vodenja delujemo na ravni osebne prakse, dialoga, moderatorstva in soustvarjanju novosti, s katerimi naslovimo kompleksne izzive, s katerimi se soočamo. Gostiteljstvo skupin je zelo učinkovit način uporabe skupinske modrosti in samoorganizacijske strukture skupin vseh velikosti.

*Art of hosting
(umetnost gostiteljstva
oziroma umetnost
participativnega vodenja)
je skupno ime za metode
in pristope vodenja
skupin, ki obsegajo/
vključujejo vse ravni, od
osebne do sistemske.*

Ko gostimo pogovore je pomembno, da najprej zaznamo potrebo, ki je znotraj nas, našega razreda, kolektiva, šole ali v širšem okolju.

Metodologija temelji na predpostavki, da posamezniki namenimo več zavzetosti in energije tistemu, kar nam veliko pomeni – tako pri delu kot v življenju na splošno. Pristopi in metode tako posameznikom kot skupinam omogočajo izkušnjo močnih pogovornih procesov, ki posameznike povabijo h konkretnim korakom in zavzemanju proaktivne drže pri soočanju z njihovimi aktualnimi izzivi.

Metode Art of hosting ponujajo preprosto strukturo, ki pomaga vključiti majhne ali velike skupine v pogovore, ki vodijo k rezultatom. Namen vseh metod je, da skupaj učinkovito in navdihnjeno razmišljamo ter uporabimo našo »skupno modrost« za boljše rešitve.

Ko gostimo pogovore je pomembno, da najprej zaznamo potrebo, ki je znotraj nas, našega razreda, kolektiva, šole ali v širšem okolju. Nato oblikujemo povabilo za pogovor v obliki močnega vprašanja ter oblikujemo načrt, kako bodo rezultati naših pogovorov postali trajni. Potek »gostovanja pogovorov« je odvisen od metode, ki jo uporabljamo. Temeljna organizacijska oblika vsake metode je krog. Srečanje v krogu že od nekdaj predstavlja srečanje enakih in enakovrednih, pri čemer skupaj raziskujemo in se učimo.

Metode običajno temeljijo na dialogu. Osnovni praksi dialoga sta dve. Govorjenje z *namenom* in *pozorno poslušanje*. To pomeni, da govorimo, ko imamo zares kaj povedati, in poslušamo z namenom, da razumemo. Seveda je predpogoj za iskren dialog tudi to, da na stran odložimo lastne predpostavke in prepričanja. Moj kolega, ravnatelj ali učenec lahko svet vidijo drugače kot jaz. Pri tovrstnih procesih lahko vsakdo obdrži svoje vrednote in načela delovanja. Pomembno pa je, da najdemo način, kako bomo delovali skupaj – v tem trenutku in v prihodnosti.

Pri gostovanju pogovorov posebno pozornost namenimo pripravi na srečanje, ureditvi prostora, povabilu udeležencev in dobrodošlici. Ko pogovore gostujemo, je pomembno, da ustvarimo okolje, v katerem bodo lahko slišani vsi. Kot gostitelji podpiramo udeležence, da povedo svoje mnenje, govorijo iskreno in so odprti do vsega, kar vznikne v pogovoru. Spoznanja in uvide pogovorov skozi celoten proces zapisujemo in jih ob koncu predstavimo tudi drugim. To imenujemo »žetev pogovora«.

Biti v procesu gostovanja pogovorov pomeni biti v procesu učenja z drugimi, kar vodi k osebni in skupni rasti. Nihče izmed nas ne pozna vseh odgovorov na vprašanja, s katerimi se soočamo. Tako metode ustvarjajo prostor za pogovore, v katerih si posamezniki izmenjujejo svoja znanja in izkušnje. Odpre se bogato polje učenja in na plan vznikne »skupinska modrost« za soočenje z izzivi. Med posamezniki se ustvarja močna povezanost in razumevanje. Tako lahko o problemu dobimo nov uvid, svežo perspektivo, poveča se zavzetost in odprejo se nove ustvarjalne možnosti za nadaljnje korake.

Najbolj poznane metode tega pristopa so:

- pripovedovanje zgodb (»story telling«),
- proaktivna kavarna,
- svetovna kavarna (»World caffe«),
- odprti prostor (»Open space«) in
- poizvedovalni intervju (»Appriciative inquiry«).

Uporaba metode gostiteljstva znotraj šolskega prostora prispeva k razvoju nove kulture sodelovanja, tako na makro ravni šole kot tudi na ravni šolskega kolektiva, projektnih timov in predmetnih aktivov, pa tudi pouka. Tovrstne metode in pristopi nam dajejo možnost drugačnega vodenja razreda, poučevanja in učenja, saj nam omogočijo premik od »tistega, ki vse ve«, do tistega, ki učenje usmerja in »gosti«. Metode gostiteljstva ustvarjajo priložnosti za usvajanje predmetnega znanja, za krepitev socialnih veščin (delo v skupini, poslušanje, vodenje, povzemanje, postavljanje vprašanj, izražanje lastnega mnenja, soustvarjanje ipd.), metakognitivnih sposobnosti in medvrstniškega učenja pri učencih in dijakih.

Sklep

Učinkovito in kakovostno vodenje, šole, kolektiva, skupin, timov, razreda in sodelovanje v učečih se skupnosti znotraj šolskega okolja je kompleksen proces in vzvod za podpiranje vseživljenjskega učenja in izpopolnjevanja ter za vpeljevanje sprememb. Moderatorji oz. vodje in udeleženci skupinskih procesov imajo s pridobitvijo novih zanj in veščin možnost vplivati na vključenost, ustvarjalnost, sodelovanje, povezanost in komunikacijo med člani skupine ter na kakovost rezultatov skupinskega procesa. Odprto in kakovostno sodelovanje v kateri koli skupini ali učeči se skupnosti za vse vključene pomeni ne le priložnost za profesionalno učenje, pač pa prispeva tudi k širši strokovni in osebni rasti.

Viri

- Adizes, I. idr. (1996). *Človeku prijazno in uspešno vodenje*. Ljubljana: Panta rhei – Sinteza.
- Cowey, R. S. (2000). *Načela uspešnega vodenja*. Ljubljana: MK.
- Kimonen, E. (ur.). (2001). *Curriculum Approaches*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kruse, S. idr. (1994). Building professional communities in schools. *Issues in Restructuring Schools, Issue Report* No. 6 (Spring 1994): 3-6, str. 159–163.
- Lipičnik, B. (1991). *Vsak človek ima probleme, le skupaj imamo rešitev*. Ljubljana: ZRSŠ.

- Maddux, B. R. (1992). Oblikovanje tima. Ljubljana: MK. Možina, S. (1994). *Kako organizirati sebe in skupino*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Porter Kuh, L. (2012). Promoting Communities of Practice and Parallel Process in Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 33: 1, str. 19–37.
- Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V Zorman, M. (ur.), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. (2007). Opredelitev vlog in odgovornosti udeležencev v procesu vpeljevanja sprememb v šolo. str. 97–99, Kako učinkoviti smo str. 163–165. V Pušnik, M. (ur.), *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. idr. (2014). *Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebnostni razvoj*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Toplak, C. idr. (2002). *Moderiranje skupinskih procesov. Priročnik za moderatorje*. Ljubljana: Umanotera.



ORODJA

Kaj so orodja | 65

Učiteljeve dileme | 67

Raziskovanje pedagoške prakse | 79

Delo s podatki | 91

Učenje z besedilom | 103

Enakopravnost in odličnost | 109

.....
Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo (barbara.lesnicar@zrss.si)

Orodja (formati in gradiva), ki jih predstavljamo v tem poglavju so podlaga za delo in vodenje pogovora v učeči se skupnosti, pomenijo oporo pri učiteljevem raziskovanju lastne prakse, nekatera pa so namenjena skupni obravnavi besedil z namenom poglobitve razumevanja idej ipd. Struktura orodij, ki jo morajo vsi udeleženci razumeti in se strinjati z njo, če želijo učinkovito delati, omogoča določeno vrsto razprave, ki pri nas ni običajna, vendar je neizbežno potrebna za sodelovalno delo in strokovno rast učiteljev. Zato raba teh orodij zagotavlja varno okolje v skupini, prostor za dialog in sodelovanje.

Orodja so nam prav tako v pomoč, ko se kot učitelji lotevamo raziskovanja lastne prakse. Z njihovo pomočjo lahko oblikujemo raziskovalno vprašanje, ki je dovolj specifično in nas v resnici zanima ter motivira. Prav tako lahko preverimo, ali so npr. ustrezni podatki, ki smo jih zbrali v raziskavi, in ali lahko z izsledki raziskave spremenimo svojo pedagoško prakso in s tem omogočimo učencem doseči več in bolje. Po drugi strani pa orodja zagotavljajo tudi učinkovito delo v skupini, omogočajo bogastvo dialoga in zagotavljajo, da se sliši glas vsakega posameznika. Poleg članov učeče se skupnosti (učiteljev), ki so v vlogi udeležencev, predstavljalcev, časomerilcev ipd., je nepogrešljiva in zelo pomembna vloga moderatorja, ki skrbi, da proces teče nemoteno in da skupina upošteva dogovorjena pravila.

Moderator skrbi, da:

- so udeleženci osredinjeni na cilje profesionalnega dialoga,
- udeleženci izgrajujejo osnove komunikacijskih veščin, ki so pogoj za učinkovito sodelovanje,
- udeleženci negujejo kulturo kolegialnosti, zaupanja in medsebojnega spoštovanja,
- ima vsak posameznik možnost sodelovati,
- so razprave poglobljene in usmerjene v vnaprej določeno vsebino,
- udeleženci pozorno poslušajo drug drugega,
- je udeležencem na voljo »varen prostor«, kjer lahko vsak brez skrbi deli svoje izkušnje z drugimi in ga ni strah negativne kritike,
- udeleženci čas, ki je na voljo, porabijo učinkovito in pridejo do sklepov.

Običajno je prvi korak pri rabi orodij predstavitev problema oz. dileme, s katero se določeni član učeče se skupnosti ukvarja v svoji vsakdanji pedagoški praksi. Učitelj/član učeče se skupnosti predstavi okoliščine svoje raziskave. Predstavitev lahko vsebuje pisne dokumente, kot so izdelki učencev idr. Ob koncu učitelj običajno skupini zastavi vprašanje, ki je zanj najbolj pereče. Nato skupina zastavlja vprašanja (pojasnjevalna in močna), se pogovori o slišnem, ob koncu pa učitelj, ki je predstavil svojo dilemo/raziskavo, povzame, kar mu je sporočila skupina, ter se odloči, kaj bo upošteval pri raziskovanju in vpeljal v pedagoško prakso.

Orodja so v tem poglavju razdeljena glede na njihov namen, in sicer na naslednje razdelke: učiteljeve dileme, raziskovanje pedagoške prakse, delo s podatki, učenje z besedilom ter enakopravnost in odličnost. Ti so v neposredni povezavi s tremi področji, ki naj jih učitelj raziskovalec upošteva, če želi izboljšati lastno prakso, in sicer delo v učečih se skupnostih, lastno raziskovanje in upoštevanje izsledkov znanstvenih raziskav.

Zaradi večje preglednosti so orodja označena z logotipi.



Učeča se skupnost (*angl. Professional Learning Community – PLC*): ta orodja so namenjena skupinskemu delu v učeči se skupnosti in so v pomoč pri učinkovitosti delovanja take skupnosti ter doseganju ciljev, ki so si jih zastavili njeni člani.



Raziskovanje lastne prakse (*angl. Practitioner Inquiry – PI*): nabor orodij, označen s tem logotipom, učitelju raziskovalcu lastne prakse pomaga v različnih korakih raziskovalnega cikla (oblikovanje raziskovalnega vprašanja, zbiranje podatkov ipd.).



Znanstvene raziskave (*angl. Academic Research – AR*): ta orodja so namenjena delu z besedili in bralcu omogočajo bolj poglobljeno razumevanje prebranega, namenjena pa so tudi razpravi v skupini ter izmenjavi mnenj in stališč.

ORODJA

Učiteljeve dileme

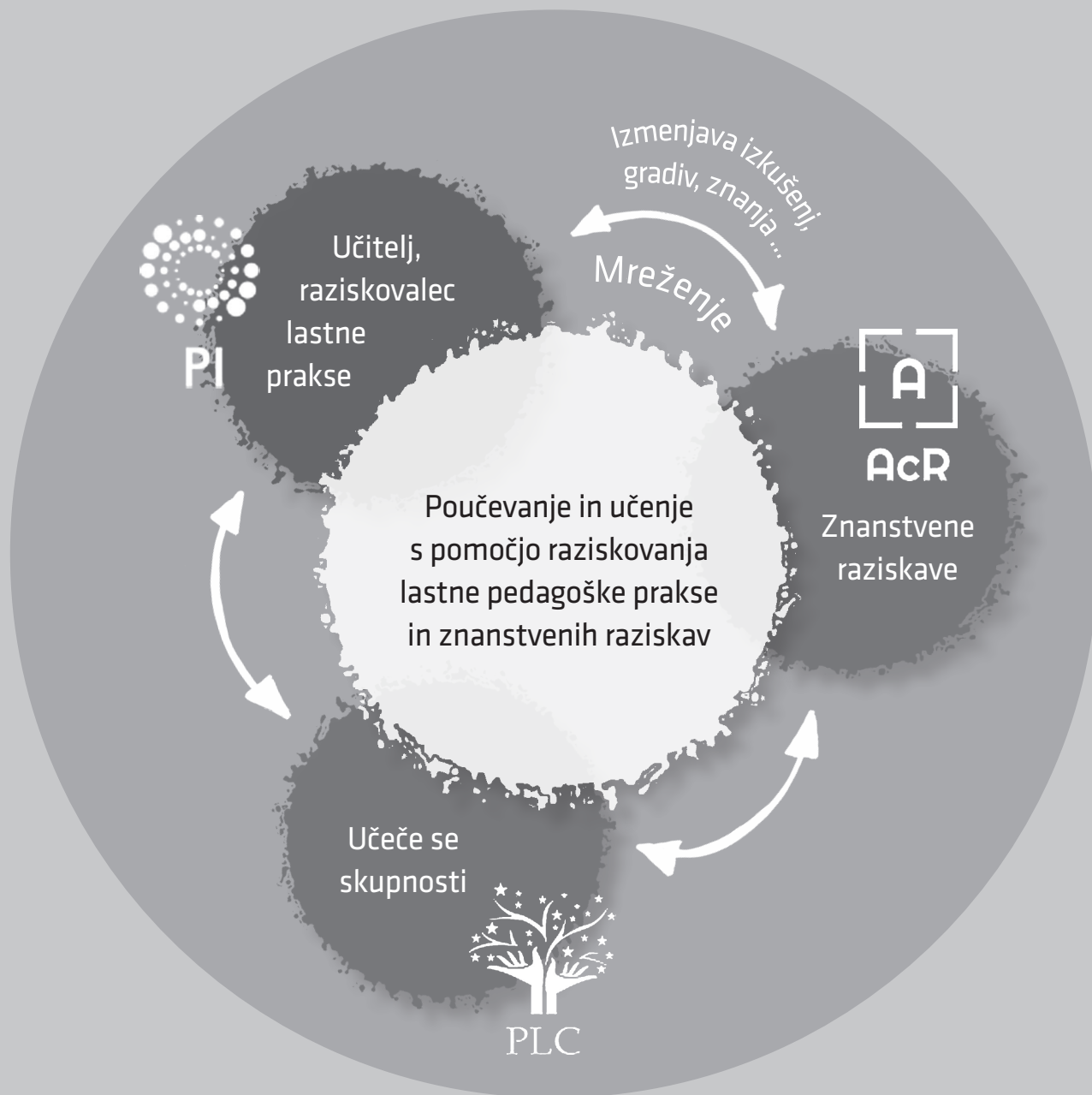
Izbira pravega vprašanja | 69

50 primerov raziskovalnih
vprašanj | 71

Kaj? Zakaj? Kako naprej? | 74

Lakmusov poskus | 75

Ne predavaj, zastavljaj močna
vprašanja | 77



Izbira pravega vprašanja

Viri: Project Zero, Harvard University (Evidence Project, 2000).

<http://www.pz.harvard.edu>.

<http://www.pz.harvard.edu/projects/the-evidence-project>.

Namen orodja

Orodje je učitelju raziskovalcu v pomoč pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja. Ko udeleženci/učitelji določijo vprašanja, ki so pomembna za njih, razmislijo o naslednjih štirih vprašanjih:

1. Zakaj je to vprašanje pomembno za vas?
2. V kakšni povezavi je z vašim poučevanjem?
3. Kakšne so neposredne povezave z učenjem učencev?
4. Je vprašanje preveč specifično ali je preširoko?

Gradivo

Nabor vprašanj

Trajanje

50 min.:

5 min. individualna priprava

4 krat 10 min. za predstavitev vprašanja = 40 min.

5 min. za evalvacijo

Vloge

Časomerilec, predstavljalec, moderator

Proces

1. Oblikujte skupine s štirimi člani.
2. Določite moderatorja in časomerilca. Moderator razloži udeležencem, da se bodo v vlogi predstavljalca izmenjali.
3. Vsak posameznik pripravi svoje raziskovalno vprašanje (5 min.) in pri tem upošteva naslednja vprašanja:
 - Zakaj je to vprašanje pomembno zame?
 - V kakšni povezavi je z mojim poučevanjem?
 - Kakšne so neposredne povezave z učenjem učencev?
 - Je vprašanje preveč specifično ali je preširoko?

Predstavljalec predstavi svoje vprašanje in razloži, zakaj je to vprašanje zanj pomembno, kako se nanaša na njegovo poučevanje in na učenje učencev ter ali je preširoko oziroma preozko zastavljeno. (3 min.)

1. Skupina zastavlja pojasnjevalna vprašanja, predstavljalec odgovarja. (2 min.)
2. Skupina zastavlja močna vprašanja, predstavljalec molči. (2 min.)
3. Skupina razpravlja o tem, kar so slišali v zvezi s štirimi vprašanji, predstavljalec molči. (2 min.)
4. Predstavljalec povzame, kar je slišal, in se odloči, kako bo preoblikoval vprašanje, če se bo odločil za to. (1 min.)
5. Naslednji predstavljalec začne predstavljati svoje vprašanje.

Kako uporabiti orodje v praksi

Pojasnjevalna vprašanja

S tovrstnimi vprašanji sprašujemo po dejstvih, razčističujemo dileme in zberemo dovolj informacij, da lahko kasneje predstavljalcu zastavljamo močna vprašanja in damo povratno informacijo.

Primeri pojasnjevalnih vprašanj

- Je, kar ste rekli, ...?
- Katere vire ste uporabili za projekt?
- Sem prav slišal ...?
- Sem prav razumel, ko ste rekli ...?
- Katere kriterije ste uporabili ...?
- Kako bi lahko ...?
- Sem vas pravilno povzel ...?

Močna vprašanja

Močna vprašanja so odprtega tipa. Njihov namen je pomagati predstavljalcu bolj poglobljeno razmišljati o lastnem raziskovalnem vprašanju/dilemi. Če močno vprašanje nima omenjenega učinka, to pomeni, da smo zastavili pojasnjevalno vprašanje ali dali priporočilo.

Primeri močnih vprašanj

- Zakaj menite, da se je to zgodilo?
- Kaj bi se moralo spremeniti, da bi ...?
- Kaj menite, da je prav?
- Kako bi lahko drugače ...?
- Kako se ... razlikuje od ...?
- Kakšen vpliv menite, da ima ...?
- Ste že kdaj imeli podobno izkušnjo? Na kaj vas to spominja?
- Kako ste se odločili ...?
- Kakšen občutek imate v zvezi z ...?
- Kakšen je bil vaš namen, ko ste ...?
- Kaj menite, da je res v zvezi z ...?
- Kakšna je povezava med ... in ... ?
- Kaj če drži obratno? Kaj potem?
- Kako bi lahko vaše predvidevanje o ... vplivalo na vaš način razmišljanja ...?
- Kaj vas preseneča v zvezi z ...? Zakaj ste presenečeni?
- Kaj bi se lahko zgodilo v najboljšem primeru?
- Kaj še morate izvedeti, da bi bolje razumeli?
- Kako se počutite, ko ...? Kaj vam lahko to pove o ...?
- V zvezi s čim ne želite sklepati kompromisov?
- Kakšne kriterije uporabljate ...?
- Menite, da je problem X, Y ali kaj drugega?
- Kakšni dokazi obstajajo ...?
- Če bi bili X, kako bi razumeli ta položaj?
- Če čas in denar ne bi bila problem, ...?

50 primerov raziskovalnih vprašanj



71

Vir: Dana, N. F., in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development: Coaching Inquiry-Oriented Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin press, str. 55–57.

Namen orodja

Seznam raziskovalnih vprašanj glede na starost učencev in predmetno področje je učiteljem v pomoč pri oblikovanju njihovih lastnih raziskovalnih vprašanj.

Gradivo

Osnovna šola 1. VIO⁶, 4. razred

Matematika

- Kako poučevati ulomke kot koncept in kakšen je vpliv takšnega poučevanja na različne učence v mojem razredu?
- Kakšen je odnos med učenčevim obvladovanjem osnovnih matematičnih dejstev in reševanjem problemov?
- Kako lahko diferenciram pouk ob rabi učbenika?

Jezik

Umetnost

- Kako naj naredim oglasno desko, namenjeno razvijanju bralne spretnosti, bolj privlačno za učence?
- Kakšen je odnos med branjem odlomkov umetnostnih besedil in razvojem tekočnosti branja v četrtem razredu?

Naravoslovje

- Kako spodbuditi učence k rabi naravoslovnih izrazov?
- Kako učinkoviti so virtualni poskusi v primerjavi s poskusi, ki jih izvedemo v živo? Kako oboje vpliva na motivacijo učencev?
- Kako lahko zahtevno snov naredim bolj raziskovalno?

Družba

- Kako lahko določene abstraktne teme naredim učencem bolj prijazne in razumljive?
- Kako lahko igra vlog poglobi znanje učencev v zvezi z nekaterimi zgodovinskimi dogodki?
- Kako začeti razpravo o perečih družbenih temah v razredu?

ORODJA

Gradivo**Osnovna šola 3. VIO⁷ in srednja šola****Matematika**

- Kako raba likov pri raziskovanju geometrijskih oblik in njihovih lastnosti vpliva na pouk in učence?
- Kako naj motiviram učence, da se bodo z reševanjem testov z več možnimi odgovori pripravili na nacionalne preizkuse znanja?

Jezik**Umetnost**

- Kaj se bo zgodilo, ko bom sedmošolce, ki so slabši bralci, soočil z literaturo, ki govori o zgodovinskih dejstvih?
- Kako bo raba bralnih strategij vplivala na dosežke učencev pri besedišču?
- Kakšne strategije lahko uporabim za vodenje razprave o literaturi?

Naravoslovje

- Kako naj bolje uporabim demonstracijo pri pouku kemije?
- Kakšen je odnos med eksperimentalnim delom, ki ga običajno uporabljam z dijaki, in Bernoullijevim principom?

Družba

- Kako raba aplikacij, kot je npr. Google Earth, vpliva na razumevanje geografije pri učencih?
- Kako bo moje bolj poglobljeno razumevanje holokavsta vplivalo na moj način poučevanja te teme?

Gradivo**Drugo****Umetnost**

- Kako lahko slikanje tihožitja vpliva na razumevanje perspektiv pri učencih in kako se lahko to prenese v življenje?
- Kakšen je odnos med učenčevim izražanjem skozi umetnostno ustvarjanje in pisanjem nalog pri umetnosti?

Glasba

- Katere gibalne tehnike so lahko v pomoč pri obnašanju učencev v večji skupini?
- Kako naj učim teorijo pri glasbi?
- Kako lahko glasba pomaga pri izboljšanju učenčeve samopodobe?

Tuji jeziki

- Kako naj izboljšam pravopis učencev pri francoščini?
- Kako pisanje dnevnika pomaga učencem izboljšati slovnične zmožnosti pri španščini?

Gradivo

Šport

- Kako naj ocenjujem učence pri športu?
- Kako je lahko šport v pomoč učencem, ko se učijo brati?

IKT

- Kako lahko učitelji drug drugemu pomagajo pri rabi novih tehnologij?
- Kako lahko uporabljam e-vsebine in e-storitve (AlphaSmart, Kidspiration, audio recordings in Stationary Studio) za dvig kakovosti pisanja in motivacije pri nadarjenih učencih?
- Kako naj uporabljam pametno tablo in s tem olajšam učenje učencev?

Učitelji

- Kako spodbuditi učitelje, da bodo prevzeli odgovornost za organizacijo/vodenje?
- Kako lahko medsebojno sodelovanje med učitelji spodbudi strokovno rast izkušenih učiteljev in kakšna je vloga ravnatelja pri tem?

Splošno

- Kako naj bolje komuniciram s starši srednješolcev?
- Kako naj načrtujem rabo recipročne bralne strategije v razredu, da bo učinkovita in da bodo učenci kar najbolj aktivni?
- Kako naj v razred uvedem vprašanja na višjih taksonomskih ravneh?
- Kako naj vodimo sestanke na temo inkluzije, da bodo v pomoč učencem in učiteljem?
- Kakšen vpliv bo skupina kritičnih prijateljev imela na poučevanje in strokovno rast njenih članov (učiteljev)?
- Kako moje vodenje razreda vpliva na obnašanje učencev?
- Kako se spreminja moj pristop do zastavljanja vprašanj, ko poučujem medpredmetno?
- Kako lahko uporabim socialne veščine svojih učencev pri poučevanju in učenju?
- Kako se moje obvladovanje razreda in način poučevanja razlikujeta od moje filozofije poučevanja in prepričanj o tem, kako se otroci učijo?
- Kako naj upoštevam inkluzijo, ko se zdi, da jo zunanje preverjanje znanja izključuje?

Kako uporabiti orodje v praksi

To gradivo lahko uporabite v začetku raziskovalnega cikla, ko oblikujete raziskovalno vprašanje. Pomembno je, da se vaše vprašanje nanaša na vaša resnična opažanja in dileme. Zato priporočamo, da to gradivo uporabite z orodjem *Učiteljeve strasti* in s tem svojo strast/raziskovalno vprašanje oblikujete kot poklicno strast. Zgornja vprašanja so primeri raziskovalnih vprašanj z različnih področij in iz različnih predmetov ter ponujajo vpogled v to, kaj sploh je raziskovalno vprašanje.

Kaj? Zakaj? Kako naprej?

74

Vir: The School Reform Initiative website: <http://schoolreforminitiative.org>, Developed by Gene Thompson-Grove, 2014; revised version 2012.

UČITELJI, RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE

Namen orodja

To orodje udeležencem omogoča medsebojno povezovanje in navezovanje na lastno delo, kakor tudi pridobivanje koristne povratne informacije, ki jo zagotovijo člani učeče se skupnosti. Po tem, ko je učitelj raziskovalec oblikoval prvo različico raziskovalnega vprašanja in ga preveril s pomočjo lakmusovega poskusa, mu to orodje omogoča, da s pomočjo povratne informacije, ki mu jo podajo člani učeče se skupnosti, zapiše novo/»dokončno« različico lastnega raziskovalnega vprašanja.

Gradivo

Gradivo zagotovijo udeleženci: svoja raziskovalna vprašanja.

Čas

40–45 min.

Vloge

Moderator, časomerilec, udeleženci

Proces

1. Uvod: Moderator predstavi orodje in korake za izvajanje. Skupina se razdeli v manjše skupine po štiri udeležence. Vsi sodelujoči izmenjaje prevzamejo vse vloge. (3 min. za razlago procesa)
 2. Udeleženci pripravijo raziskovalno vprašanje.
Odgovorijo na dve vprašanji:
 - Kakšno vprašanje/izziv imam?
 - Zakaj je to vprašanje pomembno zame?
 3. Izmenjaje po 12 min. za vsakega udeleženca.
 - Najprej predstavljalec predstavi vprašanje, konča s ključnim vprašanjem. Udeleženci si zapisujejo in napišejo vprašanja, ki jih imajo. (2 min.)
 - Skupina postavlja pojasnjevalna vprašanja. (2 min.)
 - Skupina razpravlja, predstavljalec samo posluša, zapisuje in presoja, kar je slišal. Razprava spodbudi razmislek o nadaljnjih korakih predstavljalčeve raziskave. Skupina si pri razpravi pomaga z naslednjimi vprašanji:
 - »Kar pravi predstavljalec, pomeni ...«
 - »Razlog, da je to pomembno za predstavljalca, je ...«
 - »Zanima me ...« ali »Vprašanje, ki se mi sedaj zastavlja, je ...«
 - »To razumem kot ...«
 - »Kar bi lahko predlagal, je ...«
- (5 min.)
- Razmislek predstavljalca in pogovor s skupino – Kaj sedaj? Predstavljalec razloži skupini, kako bo prilagodil svoje raziskovalno vprašanje. (3 min.)
- Nato postopek ponovimo z naslednjim predstavljalcem.

Kako uporabiti orodje v praksi

Orodje je priporočljivo uporabiti v učeči se skupnosti. Nosilcu raziskovalnega vprašanja omogoča boljši vpogled v raziskovanje lastne prakse in mu hkrati pomaga oblikovati raziskovalno vprašanje tako, da bo mogoče opraviti naslednje korake raziskave (zbiranje, analiza podatkov itd.).

Lakmusov poskus



Vir: Dana, N., Litmus Test: Lizbona 2015, Portugalska.

Namen orodja	Namen orodja je izboljšati raziskovalno vprašanje, ki si ga udeleženci zastavijo pri načrtovanju raziskovanja lastne prakse. Gradivo predstavlja voden način razmišljanja in poglobljanja s pomočjo sedmih kriterijev (glej prilogo).
Gradivo	Priloga s sedmimi kriteriji. Priporočamo, da prilogo kopirate na A3 format.
Čas	15 do 30 min. (odvisno od časa, ki ga potrebujemo za razlago kriterijev)
Vloge	• Moderator razloži sedem kriterijev. • Časomerilec • Udeleženci (vsak ima prvo različico svojega raziskovalnega vprašanja)
Proces	Skladno z v prilogi opisanimi področji/kriteriji vsak udeleženec prilagodi, spremeni ali dopolni svoje vprašanje.
Kako uporabiti orodje v praksi	Orodje lahko uporabimo, ko udeleženci učeče se skupnosti že imajo oblikovano prvo različico raziskovalnega vprašanja. V tej fazi je učitelj raziskovalec lastne prakse lahko v dilemi, ali je njegovo vprašanje ustrezno in ali se res dotika problema, ki ga želi rešiti. Sedem predlaganih korakov nam omogoča poglobljeno razmišljanje in osvetlitev naše dileme/vprašanja z različnih zornih kotov.

PRILOGA: LAKMUSOV POSKUS, SEDEM KRITERIJEV

76

UČITELJI, RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE

Korak	Vsebina	Vprašanje, izboljšava, kriterij, refleksija, sprememba
0.	Moje vprašanje	...
1.	Moja strast (Ali je moje izhodiščno vprašanje povezano z mojo strastjo, nečim, kar me zanima?)	
2.	Je moje vprašanje osredinjeno na učenje?	
3.	Je moje vprašanje resnično vprašanje?	
4.	Je moje vprašanje osredinjeno na moja pedagoško prakso?	
5.	Je moje vprašanje odprto vprašanje?	
6.	Je moje vprašanje dovolj specifično?	
7.	Je moje vprašanje povezano s cilji šole, mojim profesionalnim razvojem, šolsko politiko ...?	
Zaključek	Zapišite novo/revidirano različico vašega izhodiščnega vprašanja.	

Ne predavaj, zastavlaj močna vprašanja



Vir: Marleen Goldberg, The Art of Questions. A question not asked is a door not opened.

Namen orodja

- Za pomoč kolegom v učeči se skupnosti, da bi zastavili svoje vprašanje na najboljši možni način
- Pomoč učencem, da bi v celoti razumeli proces učenja
(Pomembno je, da se nikoli ne nehaš spraševati. Albert Einstein)

Da bi nekaj uresničili v celoti, moramo postavljati vprašanja, saj:

- so predpogoj za učenje,
- sprostijo našo ustvarjalnost in vpogled,
- motivirajo nove zamisli,
- izzivajo zastarele predpostavke in
- nas vodijo naprej.

Če želite, da bi bilo vaše vprašanje močno in globoko, morate vprašati tako, da vprašanje:

- spodbuja reflektivno razmišljanje,
- spodbuja skrben premislek ali pozornost,
- proizvaja energijo in usmeri raziskovanje,
- je široko in trajno,
- se dotakne globljega pomena,
- priključuje več vprašanj.

Kako narediti vprašanja močna

Prvič, premislite, ali imajo vaša vprašanja **visoko** ali **nizko** moč. »Moč« vprašanj je odvisna od tega, ali omogočajo refleksijo.

Vprašanja zaprtega tipa (da/ne) imajo običajno nizko moč, npr. *Se počutite v redu?*

Vprašanja, ki se začnejo s **kje/kdo/kdaj/kateri**, imajo malo večjo moč, npr. *Kje boli?*

Še močnejša so vprašanja, ki se začnejo s **kako** ali **kaj**, npr. *Kako se počutite na splošno?*

Večjo možnost reflektiranja imajo vprašanja, ki namesto sedanjega časa uporabljajo **pogojnik**, npr. *Kaj lahko naredimo?* → *Kaj bi lahko naredili?*

Največjo težo imajo vprašanja, ki začnejo z **zakaj**. Npr. *Zakaj meniš, da se ne počutiš dobro?*

Dodatno moč vprašanjem damo, če vprašanja zajemajo več ljudi, več prostora, več časa in več skrbi, npr. *Kako bi morali upravljati naše osebe? Kako bi morali poskrbeti za naš planet?*

Namen orodja

Nazadnje, za oblikovanje **boljših vprašanj** se morate vprašati:

- Ali je to vprašanje pomembno za realno življenje in delo?
- Ali je to resnično vprašanje, torej vprašanje, na katerega res ne poznam odgovora?
- Kakšno »delo« naj opravi to vprašanje? Kakšne vrste pomenov in čustev naj bi zbudilo to vprašanje?
- Ali je verjetno, da to vprašanje izzove sveže razmišljanje/občutenje? Je dovolj običajno, da bi bilo prepoznavno in pomembno, vendar dovolj drugačno, da prikliče nov odgovor?
- Katere predpostavke in prepričanja vsebuje zgradba tega vprašanja?
- Ali to vprašanje lahko sproži upanje, domišljijo, sodelovanje, ustvarjalno dejanje in nove možnosti, ali je bolj verjetno, da poveča poudarek na preteklih težavah in ovirah?

Ali to vprašanje dopušča možnost za nova in različna vprašanja, ko dobimo odgovor na začetno vprašanje?

Gradivo

Nabor vprašanj

Trajanje

Trajanje ni omejeno. Gradivo posamezniku pomaga pri razumevanju, kaj so močna vprašanja.

Vloge

Gradivo je namenjeno posamezniku.

Proces

Posameznik se seznani z vsebino/prebere gradivo.

Kako uporabiti orodje v praksi

Gradivo je namenjeno individualnemu študiju in seznaitvi s tem, kakšne vrste vprašanj obstajajo. Zastavljanje ustreznih vprašanj je namreč zelo pomembno pri rabi nekaterih drugih orodij.

ORODJA

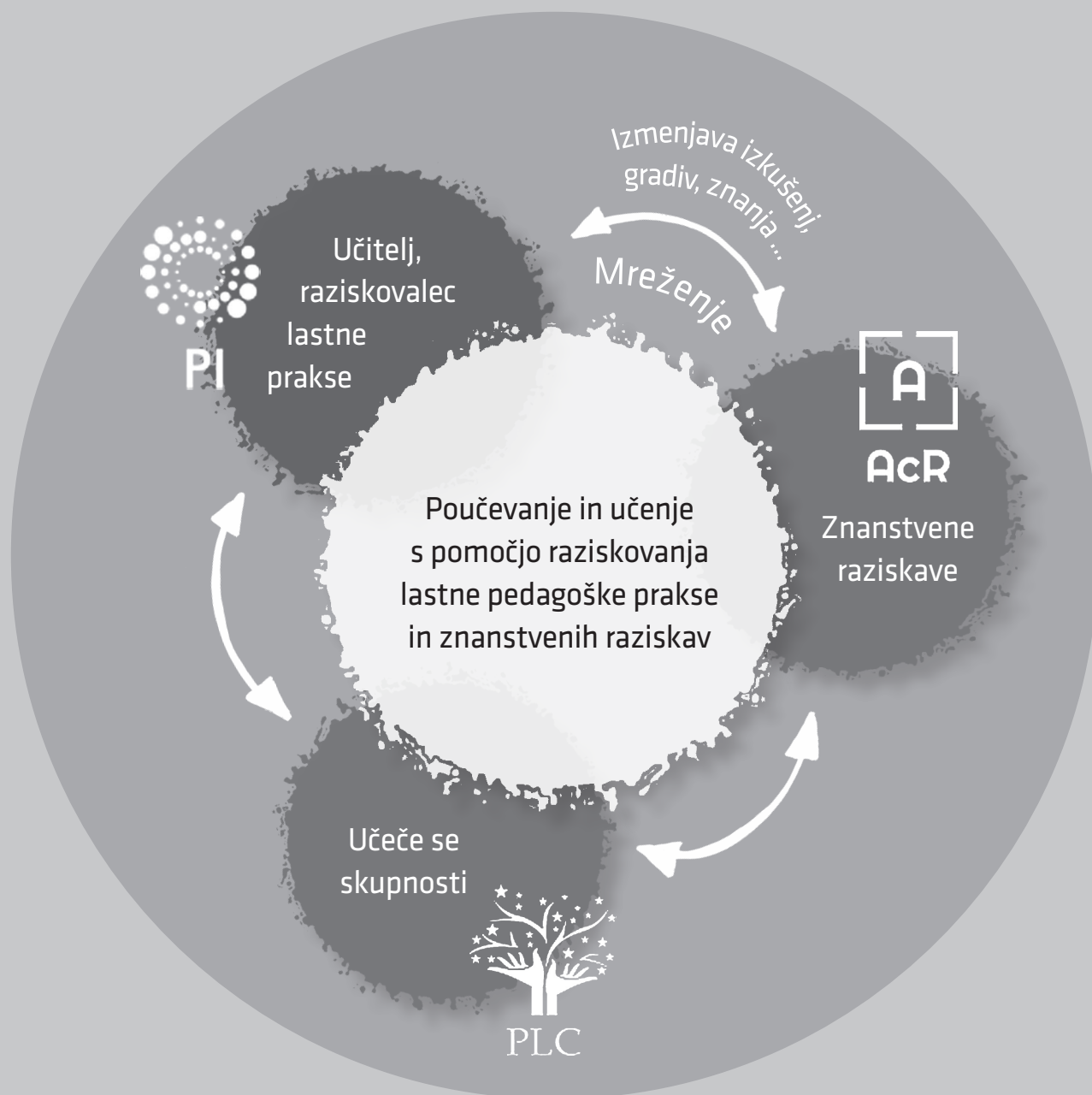
Raziskovanje pedagoške prakse

Načrt raziskave | 81

Poljedeljstvo in vrtnarjenje | 83

Format za razpravo
o raziskovalnem načrtu | 85

Učitelj, raziskovalec lastne
prakse | 87



Načrt raziskave



Vir: Prirejeno po: Dana, N. F., in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development: Coaching Inquiry-Oriented Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin press, str. 105.

Namen orodja	Orodje je namenjeno učitelju kot raziskovalcu lastne prakse in je lahko v pomoč pri oblikovanju načrta dela/raziskave.
Gradivo	Predloga za pisanje načrta raziskave. Predlagamo, da načrt kopirate na A3 format.
Trajanje	Trajanje ni omejeno, načrt učitelj raziskovalec lastne prakse po potrebi v procesu raziskovanja dopolnjuje in spreminja.
Vloge	Učitelj raziskovalec lastne prakse (lastnik raziskave in njenih izsledkov)
Proces	Učitelj raziskovalec lastne prakse predlogo uporabi kot pomoč pri načrtovanju raziskave in pri tem upošteva v predlogi navedene korake (1–9).
Kako uporabiti orodje v praksi	Učitelj raziskovalec lastne prakse pri načrtovanju predlaganih korakov uporabi orodja, ki so navedena. Večina je namenjena rabi v učeči se skupnosti, v kateri učitelj z njenimi člani deli svoje raziskovalno vprašanje, pridobi povratne informacije o zbranih podatkih in celotnem poteku raziskave. Vse zbrane podatke in informacije nato uporabi v naslednjem krogu raziskave.

1. Moje področje raziskovanja (poklicna strast, <i>angl. passion</i>):	
2. Kaj me zanima (<i>angl. my wondering</i>)? Namen, okoliščine:	
3. Prva različica mojega raziskovalnega vprašanja:	
4. Ob uporabi orodja <i>lakmusov preizkus</i> se je moje raziskovalno vprašanje spremenilo:	
5. Ob uporabi orodja <i>izbira pravega vprašanja</i> se je moje raziskovalno vprašanje spremenilo:	
6. Zbiranje podatkov: izberite dve ali tri vrste podatkov s pomočjo orodja <i>enostavni načini zbiranja podatkov</i> .	
7. Kako analizirati zbrane podatke (orodje <i>atlas</i>)	
8. Koledar – kaj, kdaj	
9. Razprava v učeči se skupnosti (glej orodje <i>razprava o raziskovalnem načrtu</i>)	

Vira: Prilagojeno po: Dana, F. N. (2013). *Digging deeper into action research*. London: Sage publications (str. 54): »Lawrence Stenhouse uses the comparison of an agriculturalist and a gardener: the traditional researcher is an agriculturalist, while a teacher is a gardener who creates and tells his or her research story through engagement in summative data analysis ...«.

Earl, L. in Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world, harnessing data for school improvement*. California: Corwin Press.

Namen orodja	Običajno razumemo raziskave kot dejavnost, ki jo opravljajo univerzitetni raziskovalci in pri tem upoštevajo ustaljene postopke. Raziskovanje učiteljeve prakse pa pomeni, da takšno raziskavo opravlja učitelj. Pri tem zbira dokaze in izboljšuje svojo pedagoško prakso. Omenjeno orodje pomaga učiteljem razlikovati med obema vrstama raziskav.
Gradivo	Fotografiji v prilogi
Čas	15 min.
Vloge	Moderator in udeleženci
Proces	Moderator povabi udeležence k razpravi. Udeleženci ugotavljajo, kako sta fotografiji povezani z eno oz. drugo vrsto raziskave. Fotografija, ki prikazuje polje, je prispodoba za znanstvene raziskave, predstavlja monokulturo, ustaljen proces ipd., po drugi strani pa je fotografija vrta prispodoba za učiteljevo raziskovanje lastne prakse, saj predstavlja raznovrstnost, dopuščanje odstopanja ipd.
Kako uporabiti orodje v praksi	V učeči se skupnosti njeni člani s pomočjo korakov, ki jih predvideva orodje, ugotavljajo in predpostavljajo, kakšne so razlike med znanstvenim raziskovanjem in raziskovanjem lastne pedagoške prakse.



Slika 9: Polje



Slika 10: Vrt

Format za razpravo o raziskovalnem načrtu



85

Vir: Dana, N. F., in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development: Coaching Inquiry-Oriented Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin press, str. 105.

Namen orodja	Orodje je učitelju kot raziskovalcu lastne prakse v pomoč pri oblikovanju načrta dela/raziskave. Prav tako ponudi korake za strukturirano podajanje povratne informacije v učeči se skupnosti.
Gradivo	Vzorčni primer načrta raziskave; priporočamo, da uporabite svoj načrt. Gradivo vsebuje tudi predlogo za pisanje načrta.
Trajanje	15–20 minut na člana skupine
Vloge	Predlagana velikost skupine: 4 Časomerilec Predstavljalet, ki predstavi svoj načrt raziskave
Proces	1. Izberite /določite časomerilca. 2. Predstavljalet razdeli kopije načrta raziskave vsem članom skupine. 3. Člani skupine v tišini preberejo načrt raziskave in si zapišejo morebitna vprašanja ali teme, na katere bi radi opozorili v kasnejši razpravi s predstavljalcem. (4 min.) Medtem ko člani skupine berejo načrt, predstavljalet dopolni poved; zapiše odgovore na vprašanja: • Pri načrtovanju raziskave bi rabil to pomoč ... • Da bi se skupina lahko bolje pripravila na pomoč, mora o mojem predlaganem načrtu vedeti ... 4. Ko skupina konča delo (člani preberejo načrt in zapišejo vprašanja, predstavljalet dokonča povedi), časomerilec povabi predstavljalca, da na glas prebere dopolnjeni povedi. (Ne več kot minuta) 5. Udeleženci razpravljajo o načrtu, predstavljalet v tišini posluša in si zapisuje. (10 minut) Udeleženci se v pogovoru osredinijo na: • povratno informacijo o načrtu raziskave, ki naj bo pozitivna in osredinjena na močna področja (1–2 min.), • področja, ki jih je predstavljalet predstavil kot problematična, in razpravljajo o teh vprašanjih (8–10 min.): a) Kakšna je/ni povezava med predlaganim načrtom zbiranja podatkov in raziskovalnim vprašanjem? b) Ali obstajajo dodatne vrste podatkov, ki bi udeležencem dali vpogled v njihovo raziskovalno vprašanje?

Proces

- c) Ocenite izvedljivost tega raziskovalnega načrta. Kako predstavljalčev načrt sovпада z vsakodnevnim učiteljevim delom?
 - č) Kako se predstaviteljeva časovnica ujema s stopnjami procesa akcijske raziskave?
 - d) Katere možne probleme in prekinitve vidijo?
6. Časomerilec povabi predstavljalca, da povzame med razpravo izpostavljene ključne pojme, ki bi jih lahko upošteval med izboljševanjem svojega raziskovalnega načrta. (1 min.)

Povze-manje

Udeleženci povzamejo izkušnjo in informacijo.

Kako uporabiti orodje v praksi

Orodje je primerno za delo v učeči se skupnosti in ponuja korake za vodeno in strukturirano razpravo med udeleženci in učiteljem, raziskovalcem lastne prakse (v nadaljevanju raziskovalec). Učeca se skupnost je v tem primeru v vlogi kritičnega prijatelja in raziskovalcu poda povratno informacijo, pri čemer osvetli močna področja in z naborom močnih vprašanj poskuša raziskovalcu pomagati pri reševanju njegovih vprašanj, dilem, dvomov.

Učitelj, raziskovalec lastne prakse



87

Vir: Prilagojeno po: Fontys University of Applied Sciences, Rachelsmolen 1, 5612 MA Eindhoven Postbus 347, 5600 AH.

Namen orodja	Orodje je namenjeno učitelju kot raziskovalcu lastne prakse in je lahko v pomoč pri razumevanju, kaj pomeni raziskovati lastno prakso in v kolikšni meri posameznik to že počne. Namenjeno je torej samorefleksiji in kot izhodišče za delo v učeči se skupnosti.
Gradivo	Vprašalnik je namenjen samoevalvaciji.
Trajanje	Trajanje ni omejeno, učitelj vprašalnik izpolni pred srečanjem učeče se skupnosti. Člani učeče se skupnosti o ugotovitvah razpravljajo na sestanku.
Vloge	Moderator Udeleženci
Proces	1. Moderator predstavi orodje. Vprašalnik ni namenjen merjenju kompetentnosti posameznika, temveč bolj kot instrument za ugotavljanje, v kolikšni meri so posamezni udeleženci že vpleteni v raziskovanje lastne prakse. Uporabimo ga na enem od začetnih srečanj učeče se skupnosti. (2 min) 2. Vsak posameznik izpolni vprašalnik v nadaljevanju in razmisli, katera spoznanja bo delil z ostalimi. (10 min) 3. Vsak udeleženec predstavi, kaj se je naučil o raziskovanju lastne prakse in kaj od tega že počne v svoji vsakdanji praksi. Udeleženci se sami odločijo, o čem bodo govorili in o čem ne. (2 min na udeleženca) 4. Udeleženci razpravljajo o tem, kar so posamezniki izpostavili in ugotavljajo, kje so podobnosti in kaj se zdi težko uresničljivo. (10 min)
Kako uporabiti orodje v praksi	Orodje lahko uporabimo pred prvim sestankom učeče se skupnosti in na sestanku nato o izsledkih razpravljamo ali pa celotno dejavnost izvedemo na enem izmed prvih srečanj učeče se skupnosti. To orodje nam omogoči ugotoviti, kako kot učitelj razumemo raziskovanje lastne prakse in kaj od izpostavljenega v vprašalniku že počnemo.

Raziskovanje pedagoške prakse

Spodnje trditve so dotikajo različnih področji raziskovanja lastne pedagoške prakse. Zavzet učitelj raziskovalec bo v svoje raziskovanje vsaj občasno vključeval vsa navedena področja.

Preberite trditve in označite, kako pogosto jih vključujete v raziskovanje lastne prakse.

Izberite **samo eno** izmed ponujenih možnosti:

1. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi me kot učitelja strokovno bogati in me ne postavlja zgolj v vlogo razreševanja trenutnih problemov.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
2. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi zame predstavlja vračanje k predhodno zastavljenim vprašanjem in me spodbuja k ponovnemu razmišljanju.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
3. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča vpogled v lastno prakso, kar vodi h globljemu razmišljanju o zastavljenem vprašanju.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
4. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi se kaže v globljem razumevanju zastavljenega vprašanja.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
5. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da ponovno preučim svoje predpostavke o tem vprašanju.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
6. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da se zavem, da so bile moje predpostavke nepopolne.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj
7. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga, da identificiram vpletene udeležence (npr. učence, kolege, starše).	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj

Izberite samo eno izmed ponujenih možnosti:						
8. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča sodelovanje z različnimi interesnimi skupinami (npr. učenci, sodelavci, itd), ki se ukvarjajo s to tematiko.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
9. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da vprašanje proučim z različnih zornih kotov.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
10. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da mi moji sklepi pomagajo razumeti, kako se ukvarjati z neko tematiko.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
11. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da začnem dialog z kolegi.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
12. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi me spodbudi, da poiščem kritične prijatelje, ki mi z zastavljanjem vprašanj pomagajo pri reševanju določenega problema.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
13. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga do boljših odločitev.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
14. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga spremljati moje prednostne naloge in učinkovitost poučevanja.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
15. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi me spodbuja, da poiščem in aktivno uporabljam znanja drugih.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
16. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga opredeliti neučinkovite, nekoristne ali odvečne ukrepe med poučevanjem.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	
17. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga, da se odločim, kakšen bi bil primeren strokovni odgovor.	nikoli	redko	včasih	pogosto	zmeraj	

Izberite **samo eno** izmed ponujenih možnosti:

18. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi omogoča, da v razmišljanje o določenem vprašanju dejavno vključujem svoje učence.

nikoli

redko

včasih

pogosto

zmeraj

19. Razmišljanje o lastni pedagoški praksi mi pomaga ugotoviti, da je moje znanje o neki temi nepopolno.

nikoli

redko

včasih

pogosto

zmeraj

ORODJA

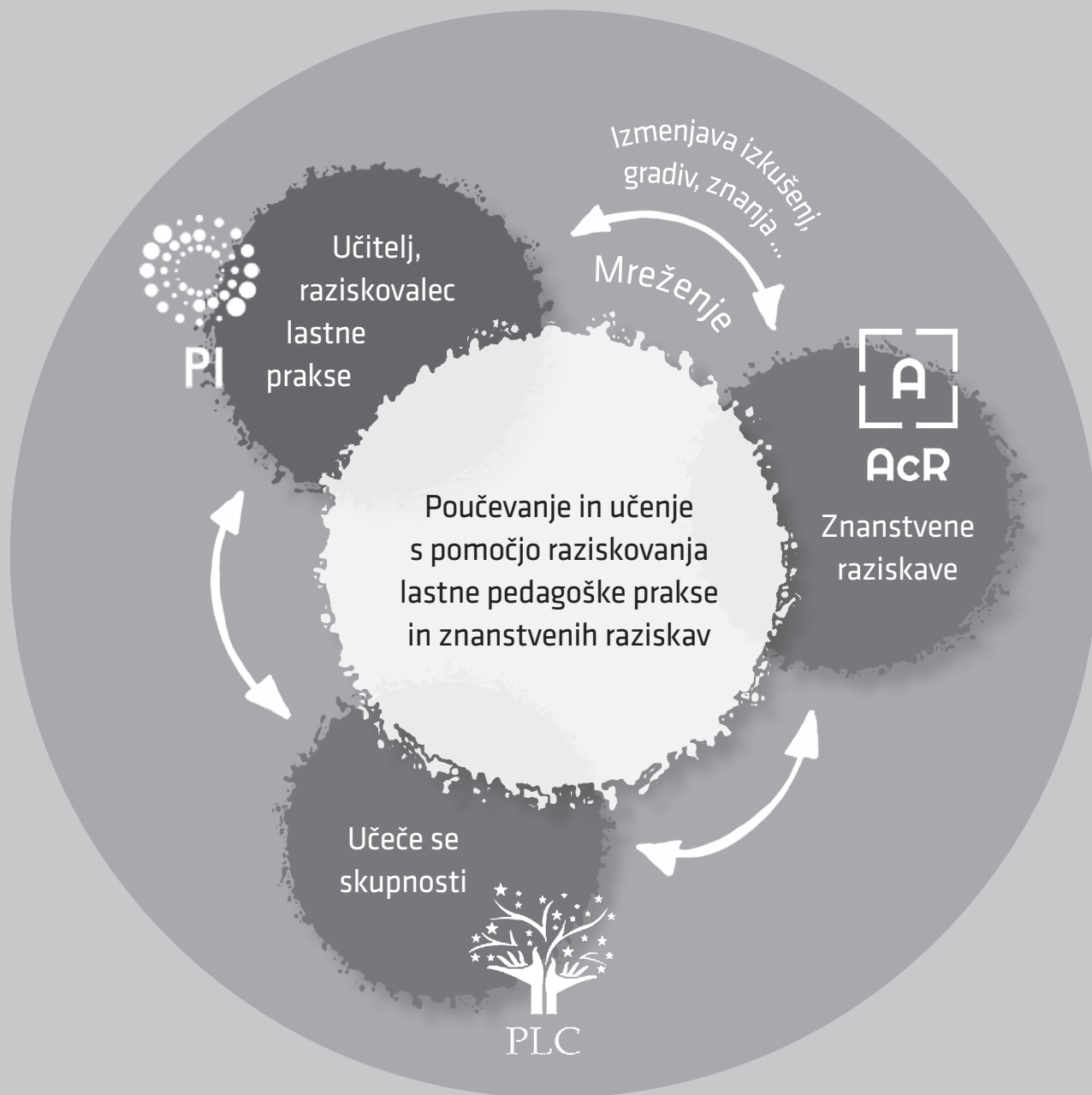
Delo s podatki

Atlas | 93

Kvalitativna analiza
podatkov | 95

Zbiranje podatkov | 99

Kje pa vas čevelj
žuli | 102



Vir: Prilagojeno po: National School Reform Faculty (www.nsrffharmony.org).

Namen orodja

Namen orodja je pri udeležencih spodbuditi refleksijo/presojo zbranih raziskovalnih podatkov. Ta raziskovalni korak je pričakovano najbolj zahteven, saj učitelji niso strokovnjaki na tem področju. Orodje atlas pomaga učiteljem pri izpopolnjevanju na tem področju.

Izbor in analiza/deljenje podatkov sta ključna elementa razprave v skupini. Navodila v nadaljevanju so v pomoč tako pri izboru kot pri razpravi v učeči se skupnosti. Zbrani podatki ne vodijo zgolj k enemu sklepu, ampak k plodni razpravi.

Pogosto se dogaja, da se udeleženci počutijo izpostavljeni. Zato je poleg strukturiranega dialoga, ki zagotavlja osredinjenost na problem, treba ustvariti tudi zaupanje.

Gradivo

Podatki, ki jih udeleženci zberejo v času raziskovanja lastne prakse

Čas

60 minut

Vloge

Moderator, ki udeležencem predstavi orodje in pravila delovanja

Časomerilec

Predstavljalca – predstavi zbrane podatke (brez interpretacije)

Proces

1. Začetek

- Moderator razloži pravila in opozori, da bo vsak naslednji korak trajal 10 minut.
- Predstavljalca predstavi podatke, ki jih je zbral v raziskavi (brez interpretacije).

2. Opis podatkov (10 min.)

- Moderator vpraša: »Kaj vidite?«
Skupina v času, ki je na voljo, zbere čim več podatkov.
 - Člani skupine opisujejo podatke, ki jih imajo na voljo. Ničesar ne komentirajo. *Npr. »Na prvi strani, v drugem stolpcu...«*
 - V primeru sodb ali interpretacij posameznik utemelji, kje v podatkih je našel dokaze za svoje trditve.
 - Udeleženci svoje ugotovitve zapisujejo na plakat.

3. Interpretacija podatkov (10 min.)

- Moderator vpraša:
 - »Kaj lahko predpostavljamo na podlagi zbranih podatkov?«
 - »Kaj lahko predpostavljamo o učencih in njihovem učenju?«
- Medtem skupina poskuša osmisлити zbrane podatke in odgovoriti na vprašanja kaj in zakaj. Skupina zbere čim več interpretacij in jih evalvira glede na vrsto in kakovost dokazov, ki so na voljo.

Na podlagi zbranih podatkov skupina predvideva, kaj raziskuje in zakaj. Razmišlja kreativno in dopušča različne interpretacije, ki jih imajo posamezni člani.

Proces

4. Implikacije (raba v razredu) (10 min.)

Moderator vpraša:

- »Kako raziskava vpliva na poučevanje in učenje?«
- Ob upoštevanju opisa podatkov in različnih interpretacij skupina razpravlja o možnih posledicah v pedagoški praksi. Pri tem si pomaga z vprašanji:
 - Kakšni bodo ukrepi v razredu?
 - Katere strategije bi bile najbolj učinkovite?
 - Česa bi si še želeli? Kako lahko pridobite informacije?
 - K čemu vas spodbuja pogovor, opravljen v skupini?

5. Refleksija (10 min.)

Predstavljalčeva refleksija:

- Kaj ste se naučili od kolegov, kaj je bilo za vas presenetljivo in kaj zanimivo?
- Kaj je bilo novo za vas?
- Kako bi lahko poglede vaših kolegov vključili v svojo pedagoško prakso?

Refleksija skupine:

- Kakšna vprašanja glede predstavljenih podatkov imate sedaj?
- Kako bi lahko še poglobili ta vprašanja?
- Ali bi tudi vi kaj podobnega poskusili v svojem razredu?

Kako uporabiti orodje v praksi

Zbrani podatki omogočajo učitelju analizo podatkov in ugotavljanje, kako se učenci učijo. V učeči se skupnosti njeni člani s pomočjo korakov, ki jih predvideva orodje, ugotavljajo in predpostavljajo, kako bi podatke lahko uporabili pri načrtovanju pedagoškega procesa v prihodnje.

Vir: Dana, N. F., in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. SAGE Publications Ltd, str. 166–172.

Namen orodja

Kot vsaka legitimna raziskava tudi učiteljevo raziskovanje lastne prakse vključuje sistematično zbiranje podatkov iz različnih virov (glej orodje *zbiranje podatkov*). Najprej se zdi učiteljeva zbirka kot zmešnjava, pojavlja se več vprašanj kot odgovorov. Na neki način gre za sestavljanje, sliko poučevanja. Da bi podatke organizirali in iz njih izvedeli kar največ, jih je treba analizirati. Ta proces naj bo preprost, ob upoštevanju spodaj opisanih korakov in pomoči kolegov v učeči se skupnosti. Učitelj naj tako pridobljene izsledke uporabi pri načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa.

Gradivo

Kvalitativne podatke običajno analiziramo s pomočjo štirih korakov.

1. Soočenje z nalogo

- Za analizo načrtujte čas.
- Proučite, kaj kvalitativna analiza podatkov sploh pomeni in zakaj se zdi, da je v začetku težavna.
 - Sliko o zbranih podatkih si lahko ustvarite s pomočjo skrbnega in sistematičnega proučevanja podatkov. Pri tem sta najpogostejša dva načina, t. i. kodiranje in pisanje zapiskov.
 - **Kodiranje** je proces, s pomočjo katerega razdelite podatke na manjše, obvladljive enote.
 - Kodiranje je primerjanje različnih enot podatkov in njihovo kategoriziranje.
 - **Pisanje zapiskov** je proces razlage in dopolnjevanja kodiranih enot, ki jih je raziskovalec razvil pri analizi podatkov. Zapiski so konceptualni in se razlikujejo po dolžini, saj so v prvi vrsti namenjeni lastniku. Končna analiza in interpretacija temeljita na združevanju in analizi zapiskov. Vsebina zapiskov lahko vključuje:
 - komentarje v zvezi s prvotnim pomenom kodiranih enot,
 - razlage o smislu kategorizacije podatkov (razvrščanja v posamezne enote),
 - opis posebnosti, ki se pojavljajo pri posameznih enotah podatkov.

2. Nadzorujte analizo podatkov; naj bo preprosta.

Analizo podatkov dobro ponazarjata dve prispodobi: sestavljanje in poklic razvrščevalca.

- **Sestavljanje. Ko v vlogi učitelja raziskovalca proučujete, kaj ste se naučili, so deli sestavljanje vaši podatki, ki jih sestavljate v sliko vašega poučevanja** in pri tem upoštevate, kar ste se naučili od drugih ali sami. Najprej ni jasno, kakšna bo vaša slika, vendar morate biti potrpežljivi in dovoliti podatkom, da vas usmerjajo k izsledkom.

- **Razvrščevalec.** Razvrščanje, označevanje in izločanje nekaterih podatkov bo pripomoglo k temu, da bodo vaši podatki boljši in vredni predstavitve.

3. Pri analizi podatkov sledite štirim korakom.

- **Korak 1: Opis**

Najprej je treba ponovno prebrati zbrane podatke, da bi dobili vtis o tem, kar ste zbrali. Cilj prvega koraka je opisati zbrane podatke. Vprašanja v nadaljevanju so vam lahko v pomoč.

- »Kaj ste raziskovali?«
- »Kaj ste opazili pri raziskovanju?«
- »Kaj se je dogajalo?«
- »Kakšen je vaš prvi vtis o zbranih podatkih?«

Ta korak lahko končate s pogovorom v učeči se skupnosti, zapišete ugotovitve ali pa dopolnite svoje že obstoječe zapiske.

- **Korak 2: Ugotavljanje smisla/namena**

Naslednji korak je analiza podatkov s pomočjo vprašanj:

- »Kakšne vrste dogajanja opisujejo vaši podatki?«
- »Kaj opazate?«
- »Kako se skladajo različne vrste podatkov?«
- »Kateri podatki izstopajo?«

Odgovori na zgornja vprašanja pomenijo začetek procesa razvrščanja podatkov glede na temo, kategorijo, vzorec ipd. Včasih se zgodi, da raziskovalec v tem procesu obtiči in potrebuje nasvet. Preglednica 7 v nadaljevanju ponuja nekaj predlogov za razvrščanje zbranih podatkov.

Preglednica 7: Primeri razvrščanja zbranih podatkov (Dana, Yendol-Hoppey, 2014)

Kronologija	Ključni dogodki	Različna okolja
Ljudje	Procesi	Obnašanje
Problemi	Odnosi	Skupine
Slogi	Spremembe	Pomen
Praksa	Strategije	Epizode
Srečanja	Vloge	Čustva

Ko se odločate o tem, kako boste razvrstili podatke, priporočamo različne strategije: zapisovanje ob rob, fizično razvrščanje (posamezni kupčki), označevanje z različnimi barvami, izvlečki.

• Korak 3: **Interpretacija**

Tretji korak je interpretacija. To je čas, ko se odločite, kaj ste se naučili in kaj to učenje pomeni za vas. Pomagate si lahko z vprašanji:

- »Kakšno je bilo moje izhodiščno vprašanje in kako nanj odgovarjajo pridobljeni podatki?«
- »Kaj pomenijo posamezni podatki (vzorci) in kako so povezani?«
- »Kako so podatki povezani z:
 - učenjem?«
 - poučevanjem?«
 - učenci?«
 - vsebino predmeta?«
 - učnim načrtom?«
 - učnim okoljem v razredu?«
 - učnim okoljem šole?«

Izsledke/dokaze lahko ponazorimo na različne načine. Našteti so samo nekaj.

- Teme, vzorci, kategorije, poimenovanja
 - Skupek značilnosti, tema za pogovor, opisi, posebne razvrstitve, podatek, ki izstopa
 - Primeri: sodelovanje, lastništvo, skrb, rast
- Prispodobе
 - Primerjava med dvema na videz različnima elementoma
 - Primer: centralna uprava je lepilo, ki drži skupaj program za profesionalni razvoj.
- Trditve/predpostavke
 - Trditev v zvezi z nekim dejstvom
 - Primer: neustrezna pričakovanja učitelja so znižala motivacijo učencev in prispevala k manjši učinkovitosti pri pouku.
- Tipologija
 - Razvrščanje
 - Primer: raba lutk – pouk, zabava, terapija
- Vinjete
 - Kratek opis prigode
 - Primer: Bitka za moč: kdo ima nadzor? Otroci so bili vpleteni v razpravo, delo je bilo opravljeno, vendar je vprašanje moči in nadzora ostajalo neodgovorjeno. V razredu so se odločili sestaviti seznam del; ta so razdelili med skupine, izbrali so udeležence v skupinah, vendar komunikacija ni potekala gladko. Pojavljali so se spori med skupinami. Vsak je želel delovati po svoje.

Gradivo

Omenjene strategije so lahko v pomoč pri razvrščanju dokazov, ki ste jih zbrali pri raziskovanju lastne prakse.

• Korak 4: **Implikacije**

Pri razmišljanju, kako boste ugotovljeno uporabili v praksi, so vam na voljo vprašanja:

- »Kaj ste se naučili o sebi kot učitelju?«
- »Kaj ste izvedeli o učencih?«
- »Kaj ste se naučili o šoli in šolanju?«
- »Kakšne posledice bodo imela vaša spoznanja pri načrtovanju in izvajanju vašega poučevanja?«
- »Katere spremembe boste vnesli v pouk?«
- »Nova vprašanja, ki si jih zastavljate?«

4. Kolegialna pomoč

- Kolegi, člani učeče se skupnosti, lahko obogatijo vašo raziskovalno prakso.
 - Zaradi pomoči kolegov ostajate aktivni.
 - Njihova pomoč vas spodbudi k refleksiji in osmišljanju podatkov, ki ste jih zbrali.
 - Pomoč poveča stopnjo kredibilnosti vaše raziskave:
 - vrstniška povratna informacija,
 - triangulacija.

5. Ukrepanje

Po analizi je čas za ukrepanje na podlagi tega, kar ste se naučili v procesu.

V času raziskovanja učitelj raziskovalec svojo raziskavo ves čas deli z drugimi (raziskovalno vprašanje, podatke, analizo, ukrepe, ki jih je sprejel idr.). Tako motivira tudi druge člane učeče se skupnosti, da začnejo svojo raziskavo. Izmenjava izkušenj poteka na različne načine: na sestankih, s pomočjo publikacij, blogov, konferenc in študij primerov.

Deljenje izsledkov raziskave pomaga drugim učiteljem pri razjasnjevanju dilem, ki jih imajo pri svojem delu. Poleg tega ta dejavnost ponuja priložnost za izmenjavo izkušenj, postavljanje vprašanj, razprave ipd.

Vse naštetu pa niso edine prednosti takšnega ravnanja, s pomočjo takšnih raziskav profesionalno rastejo tudi drugi učitelji.

Kako uporabiti gradivo v praksi

Analiziranje podatkov učitelju pomaga pri ustvarjanju slike lastnega poučevanja. Prav tako raziskovanje lastne prakse sčasoma postane način poučevanja. Pri tem učitelj zastavlja cilje pouka dovolj visoko za vse učence, sam pa profesionalno raste. Če svojo raziskavo deli v učeči se skupnosti, se učijo tudi drugi učitelji.

Zbiranje podatkov



Vir: Dana, N. F. in Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional Development: coaching Inquiry-Oriented Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Namen orodja

Namen orodja je seznaniti se z različnimi vrstami kvalitativnih podatkov. Prva faza raziskovanja lastne prakse je oblikovanje raziskovalnega vprašanja, ki ji sledi zbiranje podatkov. To gradivo učitelju raziskovalcu ponuja nabor možnosti, ki so na voljo v fazi zbiranja podatkov. Prav tako so navedene možnosti za rabo gradiva v učeči se skupnosti. Ko učitelj raziskovalec zbere podatke, jih je treba razvrstiti in analizirati. V tem koraku je zelo pomembno sodelovanje v učeči se skupnosti in deljenje lastne prakse z drugimi učitelji.

Kako uporabiti gradivo v praksi

Predlagamo dve možnosti.

1. Izrežite kartice (dvanajst različnih načinov zbiranja podatkov) in jih razporedite po različnih mizah.
 - a) Oblikujte dvanajst skupin (npr. 24 udeležencev = 12 skupin po 2).
 - b) Skupine se sprehodijo med mizami in preberejo različne načine zbiranja podatkov.
 - c) Pri vsaki vrsti podatkov skupina razpravlja, kako bi jih lahko posamezniki uporabili v lastni praksi.
2. Izrežite kartice (dvanajst različnih načinov zbiranja podatkov) in jih zložite v kupčke po 4 (npr. 1–4, 5–8, 9–12).
 - a) Oblikujte skupine po tri.
 - b) Vsak udeleženec v vsaki skupini prebere kupček s štirimi načini zbiranja podatkov (npr. kartice 1–4) in razloži vsebino ostalima dvema kolegom.

Udeleženci poročajo ostalim kolegom iz drugih skupin.

Gradivo

Kartice z vrstami podatkov

Zbiranje podatkov 1: Zapiski iz razreda

Da bi zajeli dejavnosti v razredu, mnogi učitelji raziskovalci zapisujejo med opazovanjem. Zapiski so lahko različnih oblik in vrst. Nekateri so zapis dialoga oz. pogovora, diagram učilnice ali določenega dela razreda, ugotavljanje, kaj učenec ali skupina učencev dela v določenih časovnih intervalih (npr. vsaki dve minuti), in zapis vsakega učiteljevega vprašanja. Takšni zapiski niso interpretacije, temveč se osredinijo na zapisovanje, kaj se dogaja, ne da bi komentirali, zakaj bi se neka dejavnost lahko pojavljala, ali kako opazovalec presoja posamezno dejavnost.

Oblika zapiskov (npr. obrazec) je odvisna od vašega raziskovalnega vprašanja.

Gradivo

Zbiranje podatkov 2: Dokumenti/ dokazi/izdelki učencev

Zapiski o izvedenih aktivnostih so dokazi na papirju. Prav gotovo pa v šolah tudi brez zapisov o dejavnostih nastaja veliko dokazov na papirju: izdelki učencev, vodniki po učnem načrtu, učbeniki, priročniki za učitelje, otroška literatura, individualni načrti dela za posamezne učence, zapiski skupnosti, obvestila za starše, poročila o napredku, učiteljeve priprave na pouk, dopisovanje s starši, vodstvom in različnimi strokovnjaki. Količina tega dela lahko učitelje zelo obremeni. Pogosto dokumenti, ki jih morajo prebrati ali izpolniti učitelji, nimajo posebnega pomena, če jih berejo sami ali na hitro, npr. da bi zadostili določenim zahtevam. Ne glede na vse pa morajo poznati njihovo vsebino, če želijo ostati na tekočem.

Ko se poučevanje in raziskovanje prepletata med seboj, dokumenti postanejo podatki in dobijo nov pomen. Ko učitelj raziskovalec lastne prakse izbere in zbere dokumente, ki so povezani z njihovim raziskovalnim vprašanjem, te papirje imenujemo dokazi. Sistematično zbiranje dokumentov nam ponuja možnost drugega vpogleda in razumevanja in s tem analize.

Zbiranje podatkov 3: Intervjuji

Kar povedo učitelji, je pomembno. Ker je govor ključnega pomena za učitelja, je lahko snemanje govorjenja pomembna oblika zbiranja podatkov. Zapiski so ena izmed možnosti zbiranja podatkov o dogajanju v razredu. Nekateri učitelji raziskovalci gredo še korak dlje od naravnega pogovarjanja v razredu – izvajajo intervjuje, ki so lahko neformalni in spontani ali bolj premišljeni in načrtovani.

Zbiranje podatkov 4: Fokusne skupine

Fokusne skupine ponujajo učiteljem drugo možnost za zbiranje sledi govorjenja in mišljenja otrok v razredu. Fokusne skupine se pojavljajo vsak dan v obliki diskusij celotnega razreda ali manjših skupin. Razprava lahko služi kot orodje za razumevanje doživetja učencev, npr. fokusna skupina lahko zagotovi vpogled v to, kako učenci doživljajo novo strategijo poučevanja.

Zbiranje podatkov 5: Digitalne fotografije

Intervjuji in fokusne skupine lahko posnamejo besede kot podatke. Zelo star pregovor pravi, da slika pove več kot tisoč besed. Še en čudovit način, da dejavnosti, ki se pojavijo v razredu, zajamemo kot podatke, je digitalna fotografija.

Zbiranje podatkov 6: Video

Digitalne slike zajamejo delček delovanja v razredu v nekem določenem času. Video kot oblika zbiranja podatkov pomeni korak naprej, saj lahko zajame celotno dogajanje v razredu v določenem časovnem obdobju. Glede na to, da učitelji pogosto zberejo svoje najboljše podatke z opazovanjem in poslušanjem dejavnosti v svojem razredu, je video postal pomembna oblika zbiranja podatkov za učitelja raziskovalca lastne prakse. Učitelji raziskovalci so ugotovili, da jim video pomaga zbirati opisne informacije, bolje razumeti vedenje, zajeti uporabljene procese, proučiti učno situacijo, ter izdelke ali rezultate narediti vidne. Natančneje, z video opazovanjem lastnega poučevanja učitelji lahko opazujejo vedenje, ravni usposobljenosti in znanja, naravo interakcij, nebesedni odziv, jasnost poučevanja in vpliv fizičnega okolja.

Zbiranje podatkov 9: Raziskave

Nekateri učitelji raziskovalci uporabljajo bolj formalne instrumente (npr. sociogram in raziskave), da bi ujeli/dokazali dejavnosti, pogovore, razmišljanja in produktivnost, ki so del vsakega šolskega dne. Najpogostejši formalni mehanizem je raziskava (anketa). Raziskave lahko dajo učencem možnost, da predstavijo svoje misli in mnenja o npr. tehniki ali strategiji poučevanja, učni enoti ali svoje znanje o posamezni temi.

Zbiranje podatkov 10: Količinsko merjenje dosežkov učencev

Na tem področju testiranja, eksterne ocenjevanja znanja in primerljivosti obstajajo številna kvantitativna merila uspešnosti učencev. Analiza tako obdelanih podatkov o njegovih učencih je lahko dragocen vir podatkov za učitelja raziskovalca lastne prakse.

Zbiranje podatkov 11: Povratna informacija skupine kritičnih prijateljev

Uporaba več virov podatkov je pomembna. Dodatni način zbiranja podatkov je lahko povratna informacija kritičnega prijatelja ali skupine. Skupine kritičnih prijateljev so ena od različic učeče se skupnosti. Učeča se skupnost je sestavljena iz šolnikov, ki se sestajajo prostovoljno vsaj enkrat mesečno za nekaj ur. Člani skupine se zavzemajo za izboljšanje svoje prakse skozi sodelovalno učenje.

V teh primerih učitelji uporabljajo literaturo, da se seznani o tem, katero znanje obstaja v polju njihove raziskovalne tematike. Literatura je bistvena oblika podatkov, ki bi jo moral uporabljati vsak učitelj-raziskovalec, tako da bi bil lahko povezan, obveščen, in bi lahko prispeval k širši debati o pedagoški praksi.

Zbiranje podatkov 12: Literatura

Čeprav ne razmišljamo pogosto o literaturi kot viru podatkov, strokovna literatura ponuja priložnost za razmislek o tem, kako se vaše delo učitelja raziskovalca lastne prakse bogati in povezuje z delom drugih. Nihče ne uči ali poizveduje v vakuumu. Ko sodelujemo v poučevanju, se nahajamo v kontekstu (naša posebna učilnica, razred, šola itn.), in naš kontekst posreduje/povezuje veliko tega, kar delamo in razumemo kot učitelji. Podobno, ko učitelji raziskujejo lastno prakso, se njihovo delo napaja v veliki, bogati že obstoječi bazi znanja, ki je ujeta v knjige, članke iz revij, časopisne članke, referate na konferencah in spletne strani. Preučevanje te, že obstoječe baze znanja o poučevanju obogati vaše učenje z novimi podatki. Vse, kar morate ugotoviti, je, katera literatura, povezana z raziskovalnim vprašanjem in motivacijo, vam bo dala neki vpogled, medtem ko izvajate raziskavo. Učitelji raziskovalci v glavnem zbirajo literaturo ob dveh različnih časih:

- ko si zastavljajo raziskovalno vprašanje ali so v postopku njegovega opredeljevanja,
- ko jih njihovo raziskovanje vodi do novih spoznanj in novih vprašanj.

V teh primerih učitelji uporabljajo literaturo, da se seznani o tem, katero znanje obstaja v polju njihove raziskovalne tematike. Literatura je bistvena oblika podatkov, ki bi jo moral uporabljati vsak učitelj raziskovalec, tako da bi bil lahko povezan in obveščen ter bi lahko prispeval k širši razpravi o pedagoški praksi.

Kje pa vas čevelj žuli



Vir: Prilagojeno po: Fontys University of Applied Sciences, Rachelsmolen 1, 5612 MA Eindhoven Postbus 347, 5600 AH.

Namen orodja

Orodje je namenjeno kvalitativni analizi podatkov. Izhodišče za delo so samostojno učenje, inovativnost in interesi učiteljev, članov učeče se skupnosti. Model izhaja s področja industrijskega oblikovanja, na katerem so razvili model raziskovanja lastne prakse. V pedagoški praksi to pomeni preoblikovanje raziskovanja učiteljeve prakse tako, da to delo učiteljem postane bolj »domače«. Gre za simuliranje končne oblike – angl. prototyping. Učitelj torej najprej uvede v razred npr. novo učno strategijo in šele kasneje opravi druge korake raziskovanja (zbiranje, analiza podatkov idr.).

Gradivo

Problem/dilema, ki jo člani učeče se skupnosti skupaj izberejo/izpostavijo.

Čas

60 min.

Vloge

Moderator, ki udeležencem predstavi orodje in pravila delovanja, lahko je tudi v vlogi časomerilca, člani učeče se skupnosti

Proces

1. Člani učeče se skupnosti iz svojih raziskovalnih načrtov izberejo problem/vprašanje/dilemo, ki jih najbolj obremenjuje.
2. Člani skupine se odločijo, kateri izmed izbranih problemov je najbolj pereč oz. najboljše povzema delo v učeči se skupnosti.
3. Vsak član skupine samostojno zapiše »nasvet« v zvezi z izbranim problemom. Nasvet naj vsebuje konkretno navodilo o tem, kako ukrepati, da se bo problem rešil.
4. Člani drug drugemu predstavijo predlagane rešitve/nasvete in oblikujejo skupno stališče. Pri tem uporabijo orodje *atlas*.

Kako uporabiti orodje v praksi

Zbrani podatki omogočajo učitelju analizo podatkov in ugotavljanje, kako se učenci učijo. V učeči se skupnosti njeni člani s pomočjo korakov, ki jih predvideva orodje, ugotavljajo in predpostavljajo, kako bi lahko uporabili podatke pri načrtovanju pedagoškega procesa v prihodnje.

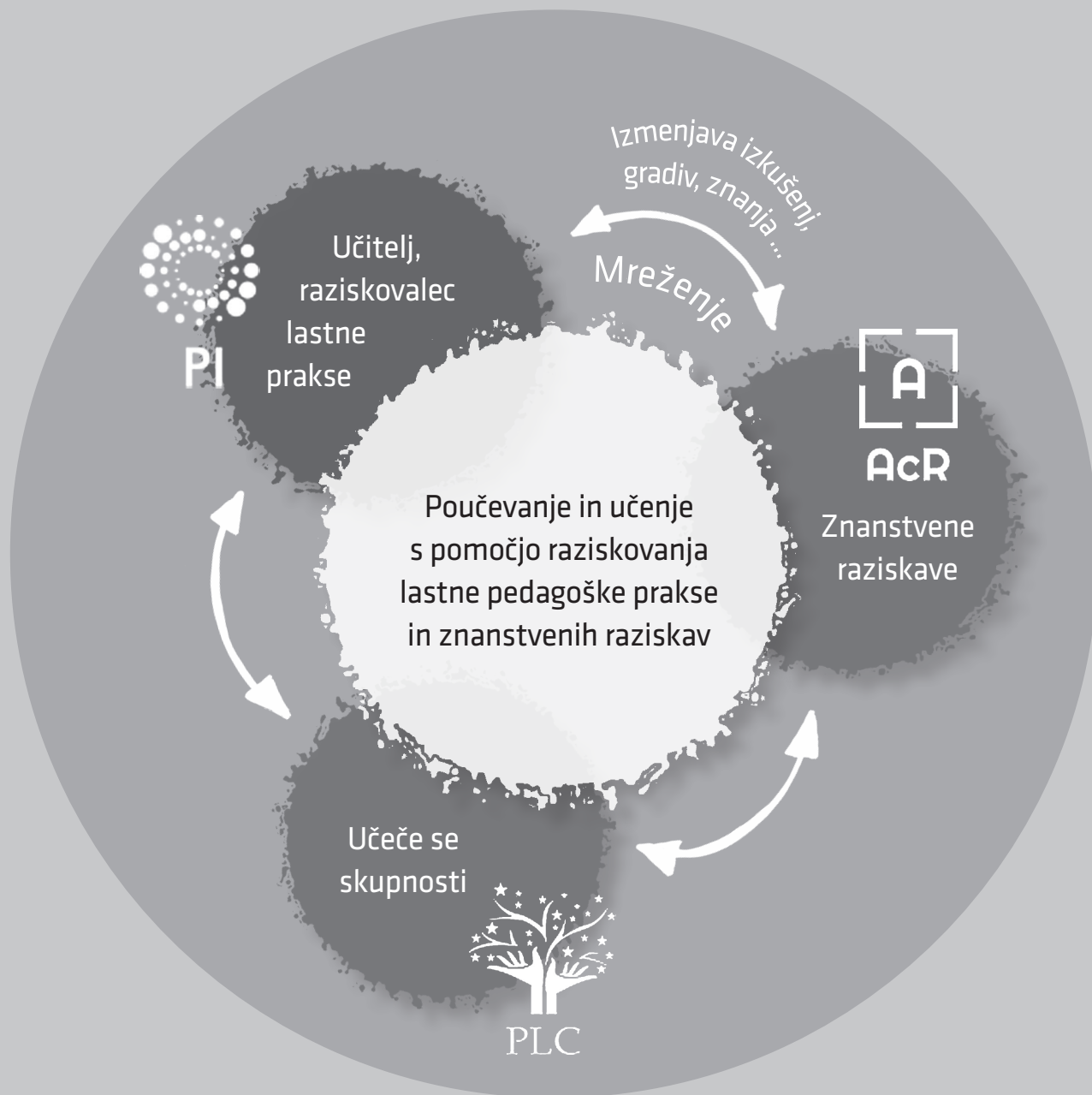
ORODJA

Učenje z besedilom

Kako brati znanstvene članke | 105

Tri ravni besedila | 106

Strategije za kritično branje | 107



Kako brati znanstvene članke



105

Vir: Art of reading a journal article: Methodically and effectively. Journal of Oral in Maxillofacial Pathology. 2013 Jan-Apr; 17(1): 65–70.

Namen orodja

Branje znanstvenega članka je lahko zelo zahtevno, še posebej za bralca, ki takšnih člankov ni vaje brati. To gradivo ponuja nekaj osnovnih korakov pri branju znanstvenih raziskav.

Gradivo

Znanstveni članek/članki po izboru udeležencev, članov učeče se skupnosti

Trajanje

Trajanje ni omejeno, delo poteka najprej individualno in nato v učeči se skupnosti (razprava o gradivu).

Vloge

Učitelj, raziskovalec lastne prakse, moderator, učeča se skupnost

Proces

Prvi korak je izbor ustreznega članka glede na interes bralca. Dober naslov nas dobro seznani z vsebino in je tudi eden izmed ključnih kriterijev pri izboru.

Večina znanstvenih člankov je sestavljena tako:

- Naslov: tema in podatki o avtorju
- Kratek pregled članka
- Uvod: dodatne informacije in teza
- Metode: podrobnosti o poteku raziskave, postopki, instrumenti in spremenljivke, ki jih meri raziskava
- Rezultati: vsi podatki s številkami, tabelami in/ali grafi
- Razprava: interpretacija rezultatov in vpliv študije
- Reference/bibliografija: citati in viri, iz katerih je avtor črpal informacije

1. Glavno pravilo: Članka ne berite v celoti, ampak najprej preglejte naslov, povzetek, sklepe. Če povzetka ni, preberite sklepe ali povzetek na koncu članka.

2. Če se vam članek zdi zanimiv, ga sedaj preberite v celoti.

3. Povzetek preberite sistematično in si pri tem odgovorite na nekatera temeljna vprašanja: o čem govori raziskava, kako je bila izpeljana, kakšni so rezultati in sklepi.

Čeprav smo sklepni del članka prebrali že uvodoma, je prav, da to storimo ponovno in tako ugotovimo, ali so bila naša predvidevanja pravilna. Prav tako je verjetno, da si bomo ob koncu razjasnili nekatere dileme in dvome, ki so nas navdajali v začetku.

Kako uporabiti orodje v praksi

Gradivo lahko uporabimo za individualno branje in kasneje za razpravo v učeči se skupnosti.

Tri ravni besedila



Vir: Prirejeno po: SRI School Reform Initiative, a Community of Learners, 2014.

Namen orodja	To orodje je namenjeno poglobljanju razumevanja besedila in raziskovanju vpliva/ razumevanja, ki ga ima prebrano besedilo na bralca/udeleženca oz. ga pri njem spodbudi. Udeleženci se na besedilo odzovejo na treh ravneh: dobessedno (raven 1), interpretacija (raven 2) in implikacija (raven 3).
Gradivo	Znanstveni članek/članki po izboru udeležencev, članov učeče se skupnosti
Trajanje	35–40 min.
Vloge	Učitelj, raziskovalec lastne prakse, moderator, učeča se skupnost
Proces	Skupina najprej izbere moderatorja, ki še enkrat osveži navodila in pazi na čas. 1. Delo z besedilom (5 min.): Vsak pri sebi osveži besedilo in izbere del, ki ga je najbolj nagovoril (in pripravi še »rezervni« odlomek). 2. Predstavljanje za prvo raven (vsebina besedila) (3 min.): Posameznik na glas prebere izbrani del ali pa s svojimi besedami predstavi ostalim članom skupine bistvene poudarke. Če je predhodni član izbral isti odlomek, naslednji to pove, a predstavi rezervnega. Nato pove, kaj zanj pomeni prebrano in kako se to navezuje na njegovo delo (interpretacija), na koncu pa navede nove poglede, ki jih prebrano vnaša v njegovo delo, kako bo to uporabil (implikacija). 3. Ostali člani skupine se na predstavljeno misel odzovejo (največ 1 min. na posameznika): osebni pogled na predstavljeno. 4. Član skupine, ki je predstavljal prebrano, zdaj povzame, kaj je povedala skupina (1 min.). 5. Naslednji član začne z novim krogom. 6. Razprava (10 min.): Skupina se pogovarja o tem, kako jih je povedano nagovorilo in jim dalo misliti ter in kakšne ideje so dobili za svoje skupinsko delovanje (kje lahko to uporabimo kot skupina in kako). Vsak posameznik naj pride do besede.
Kako uporabiti orodje v praksi	Orodje uporabimo za delo v učeči se skupnosti, in sicer za predstavitev vsebine prebranega in pogovor o tem, kako člani skupnosti razumejo besedilo ter kako bi/bodo prebrano uporabili v svoji pedagoški praksi.

Strategije za kritično branje



Vira: Pauk, Walter (1974). Six-Way Paragraphs - 100 Passages for Developing the Six Essential Categories of Comprehension. Providence, RI: Jamestown Publishers, Inc.

http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html (7. 6. 2017).

Namen orodja

To orodje je namenjeno boljšemu razumevanju besedila. Udeležencem prav tako omogoča rabo pridobljenega znanja v novih okoliščinah. Kritični pristop k branju temelji na presojanju argumentov ob upoštevanju trditev, ki so v besedilu, in dokazov, ki so na voljo. Orodje lahko uporabimo kot strategijo zapisovanja v razredu ali učeči se skupnosti, npr. v primeru, ko dajemo povratno informacijo.

Gradivo

Besedilo/besedila, ki jih bodo udeleženci brali

Čas

50 min.

Vloge

- Moderator
- Udeleženci
- Učeča se skupnost

Proces

Koraki:

1. Moderator razloži korake in vodi dejavnost.
2. Udeleženci si še pred branjem ustvarijo mnenje o besedilu. Preletijo vsebino, strukturo besedila, podnaslove ipd. Besedilo umestijo v zgodovinski, biografski in kulturni okvir.
3. Udeleženci preberejo besedilo in si ob branju zastavljajo vprašanja/jih zapišejo, da bi bolje razumeli vsebino. Poleg tega si označijo dele besedila, ki so jih na kakršen koli način izzvali.
4. Udeleženci izpišejo pomembne ideje in ključne informacije ter s svojimi besedami zapišejo povzetek.
5. Udeleženci ponovno preberejo svoje zapiske, ključne zamisli in povzetek. Če se jim zdi potrebno, vnesejo popravke.
6. Udeleženci izmenjajo ideje o prebranem, ob tem izpostavijo vprašanja, ki jih imajo (uporabljajo svoje povzetke).
7. Vsak posameznik komentira, kar je slišal. Kot kritični bralec ne sprejmemo vsega. Presodimo argumente. Vsak argument ima dva dela: trditev (mnenje, presojo, stališče ipd.) in podporo argumentom (razloge, dokaze ipd.).
8. Primerjava prebranega besedila z drugimi viri.

Kako uporabiti orodje v praksi

To orodje omogoča udeležencem v učeči se skupnosti boljši vpogled v prebrano besedilo. V razpravi prav tako soočijo različna stališča in razumevanje besedila.

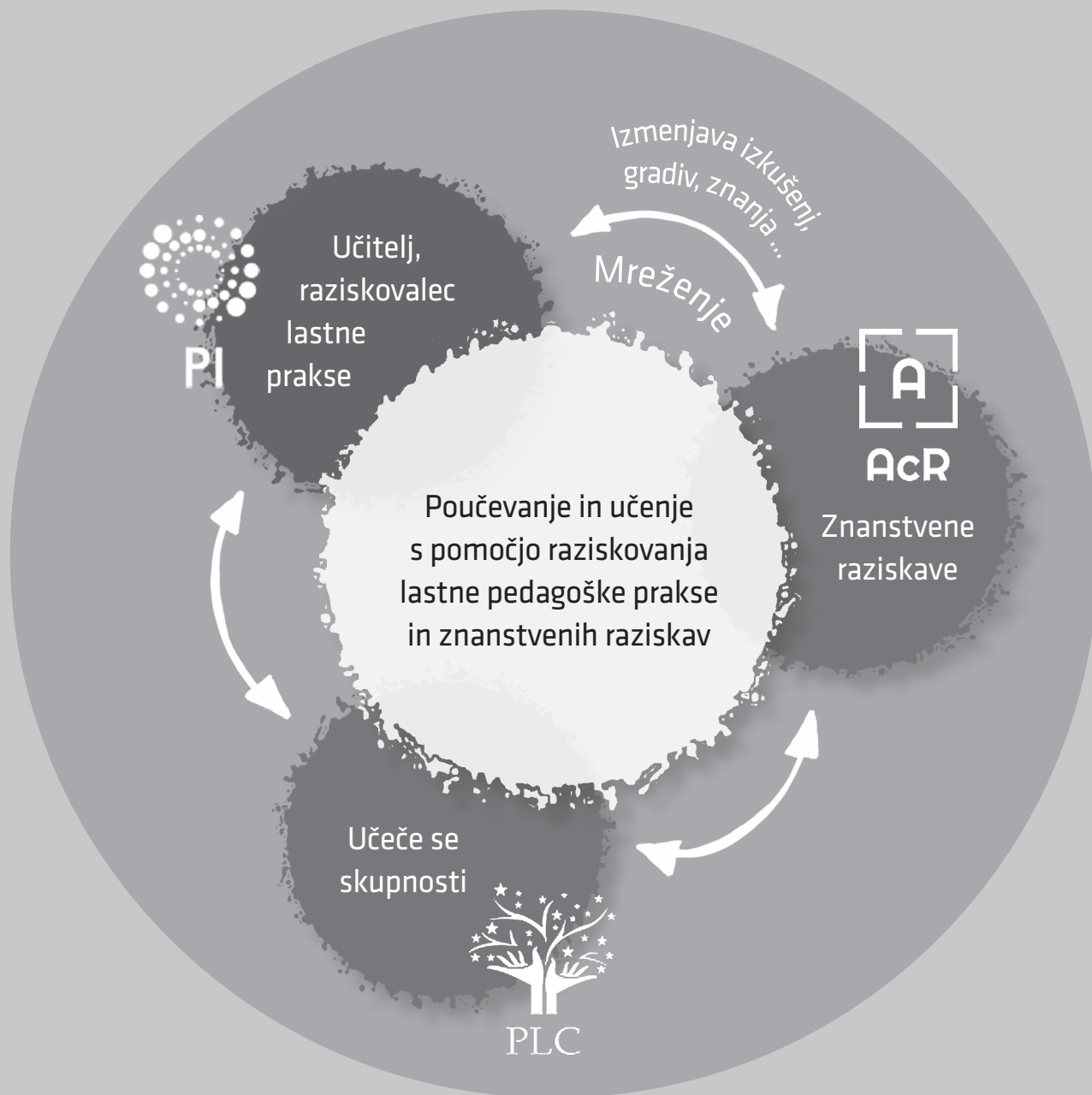
ORODJA

Enakopravnost in odličnost

Tihi pogovor (kreda
govori) | [111](#)

Različne kulture –
spoznavanje drug
drugega | [112](#)

Učiteljeve strasti | [113](#)



Tihi pogovor (kreda govori)

Vir: Prirejeno po: *Chalk Talk* by Hilton Smith, Foxfire Fund; adapted for the NSRF by Marylyn Wentworth.

Namen orodja	Tihi pogovor (kreda govori) je tihi način za razmislek, za ustvarjanje idej, preverjanje učenja, razvijanje projektov ali reševanju miselnih problemov. Produktivno ga je mogoče uporabiti pri vsaki skupini učencev, učiteljev, udeležencev delavnic in okroglih miz. Ker je v celoti narejen v tišini, skupinam omogoči spremembo delovnega ritma in spodbuja premišljeno refleksijo. Je lahko nepozabno doživetje. Učenci višjih razredov osnovne šole in srednjih šol ga imajo radi; nikoli niso tako tihi.
Gradivo	Tabla ali plakati, ki jih prilepimo na steno
Trajanje	Čas prilagodimo glede na velikost in potrebe skupine.
Vloge	Moderator, udeleženci
Proces	1. Moderator na kratko razloži potek dejavnosti. Člani skupine molčijo. Vsakdo lahko poljubno dodaja komentarje na tablo/plakat. Pripombe na ideje drugih lahko nakaže že s povezovalno črto do komentarja. 2. Moderator napiše vprašanja na tablo/plakate. Primeri vprašanj: • Kaj ste se naučili danes? • Torej, kaj? ali Kaj zdaj? • Kaj menite o družbeni odgovornosti in šolanju? • Kako lahko vključimo skupnosti v šolo in šolo v skupnost? • Kaj bi rad raziskal o svojem poučevanju? • Kako lahko znižamo raven hrupa v tej sobi? • Kaj hočeš povedati kolegiju ravnatelja? • Kako decimalke uporabljajo v svetu? • Kako bi šolske uniforme vplivale na disciplino v razredu? 3. Moderator povabi udeležence, da se v tišini sprehodijo in zapišejo svoj odziv. 4. Udeleženci pišejo, ko začutijo motivacijo. Na razpolago naj bo dovolj časa, tudi v primeru tišine. 5. Moderator opazuje ali sodeluje (dodaja lastne zamisli, vprašanja ipd.). 6. Ko udeleženci prenehajo z zapisovanjem, se skupina skupaj sprehodi in prebere zapise ter jih po želji komentira.
Kako uporabiti orodje v praksi	To orodje lahko uporabljamo ob koncu neke dejavnosti, tudi kot evalvacijo srečanja. Tako ima vsak posameznik možnost zapisati svoje mnenje, občutke ipd.

Različne kulture – spoznavanje drug drugega



Vir: Lesničar, B. (2017). Different cultures. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Namen orodja

Povezovanje – dejavnost za ogrevanje; dejavnost za spoznavanje med člani skupine, ki se predhodno ne poznajo; pogovor o različnih državah, krajih, kulturah. Primerno za uporabo na začetku seminarja ali na prvem sestanku učeče se skupnosti. Dejavnost omogoča udeležencem, da se bolje spoznajo. Če so vsi iz istega kulturnega okolja, so lahko tema pogovora hobiji, posebni interesi, otroci ipd.

Gradivo

Udeleženci so predhodno obveščeni, naj prinesejo slikovno gradivo – fotografije hobijev, posebnih interesov, pokrajin, simbolov, kulturnih znamenitosti, kulinarčnih posebnosti, geografske fotografije iz držav udeležencev ipd.

Trajanje

10 min.

Vloge

- Moderator
- Udeleženci
- Učeča se skupnost

Proces

Koraki:

1. Moderator povabi udeležence, da poiščejo nekoga, ki ga še ne poznajo (ali še niso imeli priložnosti sodelovati z njim), in se pogovorijo z njim.
2. Člani skupine se pomešajo in vsak govori z nekom, ki ga prej še ni poznal. S pomočjo slik in drugega gradiva, ki so ga prinesli, partnerju povedo nekaj o sebi, nato zamenjajo vloge.

Kako uporabiti orodje v praksi

Orodje uporabimo kot uvodno aktivnost za vzpostavljanje spodbudne klime v skupini. Če se udeleženci še ne poznajo, je to priložnost, da navežejo stike. V nasprotnem primeru jih moderator spodbudi, da se pogovorijo s članom, s katerim običajno ne sodelujejo.

Učiteljeve strasti



113

Vir: Dana, N., Yendol-Hoppey, D. (2009). The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry California, Corwin press.

Namen orodja

Udeleženci odkrijejo svojo strast v izobraževanju in jo poskušajo povezati s svojim raziskovalnim vprašanjem. To je prvi korak pri oblikovanju vprašanja, ki ga udeleženci uporabijo pri oblikovanju načrta raziskave.

Gradivo

Udeleženci potrebujejo gradivo v prilogi.

Čas

60 minut ali več

Vloge

Moderator, udeleženci

Proces

1. Večje skupine:

- Udeleženci se razporedijo v skupine glede na izbrano strast in izmenjajo izkušnje.
- Če izberete to možnost, je potreben drugi krog, v katerem udeleženci delijo izkušnje tudi v heterogenih skupinah.

2. Manjše skupine (manj kot 10 članov):

V skupini so udeleženci, ki so izbrali različne strasti. Vsak posameznik utemelji svoj izbor.

1. Vsak udeleženec dobi izroček z osmimi strastmi (glej prilogo).

2. Vsak udeleženec prebere besedila in izbere strast, ki ga najbolje opisuje kot učitelja. V primeru, ko je ustreznih več strasti, udeleženec izbere samo eno. (5 min.)

3. Udeleženci se razporedijo v skupine, ki so izbrale isto strast (sprašujejo drug drugega). (5 min.)

4. V skupini določite moderatorja, časomerilca in poročevalca. (2 min.)

5. V skupini preverite, ali so vsi člani izbrali isto strast. Vodite pogovor o vaših šolskih izkušnjah (kako se kot učitelj poistovetite z izbrano strastjo ipd.). Vsak član ima na voljo dve minuti.

6. Vsak član skupine izbere učenca iz svoje pedagoške prakse (napiše kratek opis/dnevnik), ki je povezan z izbrano strastjo. (5 min.) Vprašanja v pomoč:

- a) Kaj sem do sedaj storil z učencem?
- b) Kaj je delovalo in kaj ni?
- c) Kaj še lahko naredim?
- č) Kakšna vprašanja se mi porajajo?

Proces

7. V skupini razpravljajte o vprašanjih, ki jih ima predstavljalec, nanizajte čim več vprašanj. (15 min.)

a) Poročevalec zapisuje vprašanja.

8. Razprava vse skupine:

a) Kaj se vas je ob poslušanju ostalih članov skupine najbolj dotaknilo in zakaj?

b) Kako bi vi zastavljena vprašanja raziskovali s kolegi?

c) Kaj bi storili najprej?

č) ...

(15 min.)

Kako uporabiti orodje v praksi

Orodje lahko uporabimo kot uvodno dejavnost pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja in s tem udeležence usmerimo na področje, ki jim je blizu ali za katerega so še posebno motivirani. Prav tako lahko to orodje uporabimo kot uvodno dejavnost pri oblikovanju skupine, saj se tako udeleženci (člani učeče se skupnosti) bolje spoznajo.

1: Otrok

Učitelj ste postali zato, da bi pomagali otrokom. Mogoče ste ravno vi tisti, ki vam je nekoč pomagal predan učitelj ter vam spremenil življenje in ste se zato kasneje odločili, da tudi sami postanete učitelj in pomagata tudi sami. Vašo pozornost zmeraj zbudijo učenci, ki izstopajo, ki jim ne gre tako kot drugim v razredu ipd. Zmeraj se sprašujete, kako lahko pogovor med vrstniki vpliva na motivacijo in na to, da bi učenci opravili določene naloge. Zanima vas, kako je mogoče, da je vaš učenec pri tujem jeziku tako zelo napredoval, in kako motivirati nekatere učence, da bi izboljšali svojo pisno spretnost. Verjamete, da je razumevanje posebnosti posameznika ključ do njegovih sposobnosti.

2: Učni načrt

Ste eden izmed tistih učiteljev, ki zmeraj razmišlja, kako bi popestril in obogatil učne priložnosti z učence. Zelo dobro razumete vsebino svojega predmetnega področja. Udeležujete se konferenc, naročeni ste na strokovne revije in ostajate v stiku s svojim predmetom. Čeprav ste mnogokrat nezadovoljni s predpisanimi smernicami, ste vselej prepričani, da zmorete in znate bolje.

3: Vsebinsko znanje

Zmeraj ste najboljši v tem, kar poučujete. Če naletite na področje, ki ga ne obvladate najbolje, se ne počutite varno in boste naredili vse, da bi izpopolnili svoje znanje. Zavedate se, da vaše znanje bistveno vpliva na to, kako ga posredujete učencem. Veliko svojega prostega časa namenite brskanju po knjigah, zbiranju gradiva in seminarjem, na katerih se strokovno izpopolnujete.

4: Učne strategije

Kot učitelj ste zelo motivirani, v razredu preizkušate učne strategije in tehnike. Razumete vrednost posameznih strategij in jih obvladate ter verjamete v moč takšnega učenja. Čeprav zelo dobro obvladate npr. sodelovalno učenje, obstaja še mnogo drugih strategij in tehnik, ki se jih želite naučiti.

5: Odnos med prepričanji in prakso

Občutite razlike med tem, v kar verjamete in kar se v resnici dogaja v razredu/šoli. Npr. prepričani ste, da je glavna naloga šole vzgajati aktivne državljane, ki bodo prispevali k demokratični in trajnostni družbi. V resnici pa učenci v vašem razredu običajno nimajo priložnosti razpravljati o kontroverznih temah, saj menite, da so za to premalo zreli ali pa vas je strah, da bi v razredu izgubili nadzor.

6: Vaša osebna in poklicna identiteta

V razred ste prišli iz drugega poklicnega področja in mnogokrat imate občutek, da se vaša prejšnja in nova vloga ne skladata. Počutite se neučinkoviti in jezni, ker se učenci in drugi učitelji nalog, ki jih vi zaradi vašega prejšnjega poklica – npr. pisatelj, igralec, umetnik, raziskovalec – zelo dobro poznate, ne lotevajo tako, kot bi se jih lotili vi.

7: Prizadevanje za enakopravnost in družbeno pravičnost

Učitelj ste postali zato, da bi spremenili svet, da bi pomagali ustvariti pravičnejši, bolj enakopraven, demokratičen in miren planet. Ves čas razmišljate o vključevanju problemov, povezanih z raso, razredom, posebnimi potrebami, močjo ipd. v poučevanje, vendar so včasih ta vaša globalna prizadevanja povezana z enakopravnostjo in družbeno pravičnostjo v nasprotju z vašo učinkovitostjo v razredu. Film *Schindlerjev seznam* verjetno ni primeren za šestošolce, obstajajo pa primernejši načini za obravnavo tako zahtevne teme s to starostno skupino.

8: Učno okolje

Razmišljanje o vseh motečih dejavnikih, ki se pojavljajo v šoli, vam ponoči ne da spati. Zdi se, kot da se je šolsko okolje zarotilo proti vam – odrasli, ki se ne obnašajo tako, kot pričakujejo od otrok, politika, ki je v nasprotju s šolsko misijo, poleg vsega pa še različni testi, ki preprečujejo, da bi poučevali tako, kot se zdi za učence najboljše.

.....

**UDEJANJANJE
KONCEPTA UČEČE
SE SKUPNOSTI –
PROJEKT LINPILCARE**

.....

Uvod | 119

Kulturna in tehniška dediščina
Trbovelj v luči novih medijev in dijakov
iz Gimnazije in ekonomske srednje
šole Trbovlje | 121

Od raziskovanja lastne prakse do
učeče se skupnosti; ko delovanje
posameznika preraste v
sodelovanje | 131

Učeča se skupnost | 138

Raziskovanje lastne prakse – pot
do bolj kakovostnega poučevanja in
učenja matematike | 146

Razvoj profesionalne učeče se
skupnosti na Srednji šoli Slovenska
Bistrica | 151

.....

Tomaž Kranjc, Zavod RS za šolstvo (tomaz.kranjc@zrss.si)

V nadaljevanju predstavljamo izbor iz »primerov obetavne prakse« petih od enaindvajsetih šol, vključenih v projekt Linpilcare. Pozorni bralec bo hitro odkril, kako raznolikih tematik so se lotevali na šolah. Vsem je bilo skupno začetno navdušenje, da so imeli proste roke pri izboru področja svojega dela. Večina je nadaljevala nedokončano delo na pravkar končanih projektih, ki so se dotikali bralne pismenosti, formativnega spremljanja, uvajanja nujnih sprememb itd., obenem pa so presenetili tudi z neobičajnimi temami, kot je primer, ko so učenci sami izdelovali naloge, kriterije za vrednotenje domačih nalog, tudi s pomočjo ustreznih računalniških orodij, ali da so po principih oblikovalskega procesa (angl. *prototyping*) povezali več predmetov in z aplikacijo ustvarili virtualni vodnik po domačem kraju.

Na vseh šolah so ustanovili skupino (nekateri tudi učečo se skupnost), ki so jo sestavljali učitelji različnih predmetov ali pa kar ves kolektiv. Skupaj s skrbniki so se udeležili posameznih izobraževanj na Zavodu RS za šolstvo, nekateri tudi v organizaciji mednarodnega konzorcija projekta Linpilcare na Univerzi v Tartuju v Estoniji. V konceptualnem referenčnem okviru, ki služi kot teoretična podlaga pri raziskovanju lastne (učiteljeve) prakse, so dobili namige, v orodjih, ki smo jih razvili v projektu, pa pomoč pri oblikovanju lastne raziskave. Postavljali so si vprašanja, v začetku kaj naj učenci/dijaki storijo, da bodo izboljšali svoje znanje, in skozi več faz preverjanja prišli do takih, ki so v ospredje postavila, kaj morajo sami spremeniti v svoji pedagoški praksi. Pri tem raziskovanju so bili ustvarjalni, sodelovalni, rešitve so preverjali na medsebojnih hospitacijah, na rednih sestankih učeče se skupnosti, ob pomoči skrbnikov in v strokovni literaturi. Srečevali so se s težavami – od organizacije časa, iskanja literature, prilagajanja orodij svoji specifični situaciji, poenotenja izkušenj članov tima do različnega razumevanja posameznih korakov. Na koncu jim je večinoma uspelo združiti motivirane, ne le medsebojno naklonjene posameznike v učečo se skupnost. V skupnost, ki ima skupne cilje (skoraj odveč je povedati, da temeljijo na viziji šole), v skupnost, ki postaja varno okolje za drzne, neobičajne in obetavne spremembe, v skupnost, v kateri si učitelji zaupajo in sodelujejo, da bi strokovno rastli. Sistematično so zbirali dokaze in povratne informacije, da so učenci s spremenjeno vlogo v pouku bolj zadovoljni, bolj samostojni, da gredo v smer samournavanja učenja. »Največji dosežek dvoletnega dela je spoznanje in sedaj tudi že praksa večine (ne vseh) učiteljev, da v 'skrivnost učiteljevega dela', to je

določanje učnih ciljev in kriterijev vrednotenja, občasno aktivno vključujejo učence. Ko so učencem predali določeno količino psihološke moči, so jim omogočili razumevanje smisla učenja.« (OŠ Poljčane)

V večini objavljenih prispevkov je zaznati željo po nadaljevanju, po razširjanju delujočih modelov, po nalezljivosti (kot pravijo v enem od člankov, je profesionalno sodelovanje ter redno soočanje idej, tako kot znanje, podobno nalezljivi bolezni).

Kaj še posebno poudarjajo v svojih prispevkih? Nekatere so navdušila posamezna orodja, druge večšine opazovanja in poslušanja, uporaba močnih vprašanj in kritično prijateljevanje. Ugotovili smo, da z uporabo orodji učeče se skupnosti hitreje pridejo do cilja in da problem obravnavajo z več zornih kotov. Usposabljanje *Moderatorske veščine*, ki smo ga organizirali na Zavodu RS za šolstvo, jim je pomagalo, da so spoznali, kako je za njeno delovanje pomemben glas vsakega posameznika v skupini. Mnogi učitelji so skozi raziskovanje lastne prakse razvili povečano občutljivost za potrebe učencev. Pripravljenost in potrebo po spremljanju, evalvaciji in deljenju lastne prakse. Člani skupin so v času svojega profesionalnega razvoja večinoma prvič dobili priložnost, da strukturirano in usmerjeno razmišljajo o lastni praksi ter so jo primorani deliti z drugimi. Prav tako so se morali naučiti svojim kolegom podajati povratne informacije, ki presegajo raven komplimentov ali sodb.

In kot pravijo v članku učitelji iz poljčanske šole, da so »v zadnjih dveh letih odprli več vprašanj, kot dobili odgovorov. In zato so dolžni nadaljevati začeto delo.«

Kulturna in tehniška dediščina Trbovelj v luči novih medijev in dijakov iz Gimnazije in ekonomske srednje šole Trbovlje

121

Katarina Bola Zupančič, Alenka Arh Šmuc in Maruša Stoklasa Drečnik,
Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje

Povzetek

Zavedamo se, da smo z vključitvijo v projekt Linpilcare sprejeli velik izziv. Med potekom projekta smo vključili vse tri stebre: učitelja kot raziskovalca svoje lastne prakse, učeče se skupnosti in znanstvene raziskave. Sistematično in metodično smo proučevali zlasti prvega od stebrov. Kot učeča se skupnost z natančno načrtanim planom in s ciljno usmerjenostjo smo uspešno in odgovorno končali projekt. Hkrati pa nam je ostalo še nekaj idej, ki jih lahko izvedemo v prihodnosti.

V članku smo prikazali dva primera, kako so srednješolci prispevali k razvoju nekoč rudarskega mesta z uporabo modernih tehnologij. Z uporabljenimi protokoli in s timskim delom smo uspeli realizirati zastavljene cilje. V projektu so bili zajeti predmeti slovenščina, nemščina in geografija ter dijaki tretjih letnikov. Zastavljeni cilji projekta so bili del širšega – samoevalvacijskega načrta Gimnazije in ekonomske srednje šole Trbovlje. Projekt je potekal dve leti in je temeljil na uporabi novih medijev v povezavi s kulturno in tehniško dediščino Trbovelj – v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Dijaki prve generacije so se izrazili z različnimi mediji, npr. izdelali so časopis, pripravili scenarij in izvedli soočenje – okroglo mizo, posneli film, intervjuje. Druga generacija je s pomočjo interaktivne spletne aplikacije pripravila sprehod po Trbovljah. Tako so fotografirali najpomembnejše zgodovinske in kulturne objekte, napisali spremno besedilo pri posameznih točkah, prevedli besedilo v nemški jezik ter uredili aplikacijo, s katero se lahko ali virtualno sprehodite ali pa s sprehodom po Trbovljah obiščete objekte kulturne in tehnične dediščine. Aplikacija je dostopna na spletni strani GuidiGo.

Ključne besede: ustvarjalnost, medijske tehnologije, turizem, timsko delo.

Cultural and Technical Heritage in Trbovlje through Modern Media and Trbovlje High School Students

Abstract

We believe that with the implementation of the LINPILCARE project we accepted a challenge. Our teachers were involved into all three pillars: researching their own practices, being a part of learning communities, and doing scientific research. During the implementation of various activities we systematically and methodically investigated our practices. As a learning community we successfully reached the project's objectives.

The article shows two examples of how high school students contributed to the development of a former mining town by using modern technologies. With protocols and through team work we made our goals realistic. Through different activities we combined Slovenian and German and geography in the 3rd year. The entire project was a part of self-evaluation plan of GESŠ secondary school Trbovlje. It was implemented in two years and based on the objective: the use of new media for learning about cultural and technical heritage of Trbovlje as a mining town in Zasavje region and in the context of the school project Year of Creativity. The first generation of students compared mining image and heritage of Trbovlje to the past, the present and the future. They expressed themselves through different media such as a newspaper, the confrontation at the round table, they made a film and had interviews. The second generation of students used an interactive application. This is how they tried to show our heritage to visitors around the town. The application is freely accessible on the Internet.

Keywords: creativity, media technology, tourism, teamwork, Trbovlje

Uvod

Trbovlje so rudarsko mesto. V zadnjem času so doživele stagnacijo, po mnenju nekaterih celo nazadovanje na različnih področjih. Kako bi spremenili te tendence in soustvarili novo, drugačno prihodnost naše regije, smo razmišljali z dijaki tretjih letnikov lanske in letošnje generacije (v šolskih letih od leta 2015 do 2017). Ker menimo, da na mladih stoji svet, je bil ravno to tudi izziv. Mentorice smo jim zagotovile potrebno oporo, jih usmerjale in spodbujale, dijaki pa so ob nas zoreli, se spreminjali in izvedli dejavnosti, kot so bile načrtovane.

Naš cilj je bil strniti različna predmetna področja na podlagi učnih vsebin iz učnih načrtov ter tako

prikazati delovanje učečih se skupnosti. Ustvarili smo okolje, v katerem smo skupaj raziskovali in spreminjali ter nadgrajevali svojo pedagoško prakso. S projektom smo se učili, z njim rasli in ob končanem projektu tudi izpolnili pričakovanja. Verjamemo, da smo izboljšali našo učno prakso in jo napravili izvirnejšo. S sklepnimi dejavnostmi tudi šola pridobiva na prepoznavnosti v okolju.

Ker so ravno mladi tisti, ki zapuščajo Zasavje vedno bolj zgodaj, vse manj pa se jih vrača, menimo, da smo ravno šole ustanove, ki postajamo (ostajamo) najmočnejši povezovalni elementi v lokalnem okolju.

V Zasavju imamo bogato kulturno industrijsko dediščino. Več zasavskih ustanov (Delavski dom Trbovlje, Zasavski muzej Trbovlje idr.) in mi

ugotavljamo, da bi bilo smiselno, da v tej dediščini iščemo nove možnosti za prepoznavnost v slovenskem in širšem prostoru. Trbovlje so postale tudi novo medijsko mesto. Z vključevanjem kulturne in tehniške (industrijske) dediščine ter novih medijskih vsebin v pouk bi mladino ustrezno izobrazili za nove pristope k predstavljanju kulturne in tehniške dediščine ter novih medijskih vsebin, pa tudi njihovo povezavo s podjetništvom. Tako bi mladim zagotovili možnost (samo) zaposlitve v domačem kraju.

Ugotavljamo, da so naši dijaki polni idej, ustvarjalni, radi raziskujejo. Vendar jim trenutno naravnani pouk tega ne dopušča, vsaj ne v veliki meri. S projektom smo bolj načrtno spodbujali njihovo ustvarjalnost v povezavi z ohranjanjem, varovanjem in s predstavljanjem kulturne in tehniške dediščine ter novih medijskih vsebin. Želeli smo, da se prek različnih dejavnosti bolj povežemo z lokalno skupnostjo.

Mentorice smo v okviru projekta Linpilcare začele realizirati cilj. Dijaki so prikazali veliko pozitivne energije, angažiranosti, sodelovanja – timskega dela. Z obema izdelkoma smo zadovoljni, zavedamo pa se, da se na napakah učimo in rastemo. S projektom smo pridobili prenekatera znanja, s katerimi si bomo lahko pomagali tudi vnaprej. Izdelek druge generacije bomo na uradni prireditvi ponudili širši javnosti v uporabo.

Začetki projekta oz. prvi koraki

Kot učeča se skupnost smo v šoli na začetku šolskega leta 2015/16 oblikovali nove samoevalvacijske cilje. Novi zastavljeni cilj, in sicer povečati dejavnost dijakov pri procesu učenja in poučevanja, smo načrtovali tudi v okviru projekta

Linpilcare. Hkrati smo se tudi odločili, da to šolsko leto poimenujemo Leto ustvarjalnosti v Gimnaziji in ekonomski srednji šoli Trbovlje.

Delo smo izvedli kot ustvarjalnico oz. »design studio«, v katerem smo načrtovali, preizkušali, timsko sodelovali, kritično prijateljevali hkrati na različnih področjih. Zastavili smo si raziskovalno vprašanje: Kako z novimi mediji podpreti poučevanje kulturne in tehniške dediščine pri različnih predmetih?

Zakaj smo se namenili izvesti projekt v takšni obliki? Naše Trbovlje so bogate s tehnično, kulturno in drugo dediščino. Zaradi zapiranja industrije (npr. rudarstvo, cementna industrija Lafarge) in spremljevalnih dejavnosti se slabšajo tako gospodarske kot socialne razmere. Z različnimi projekti in dejavnostmi se skušamo povezovati in postati prepoznavni v domačem okolju. S tem bomo obogatili redne in izbirne izobraževalne programe ter pritegnili pozornost tudi zunaj savskega zaledja.

Z izvajanjem takšnih projektov skušamo dijakom v okviru rednega pouka omogočiti ustvarjalno in raziskovalno delo in jih spodbuditi k zanj, dejavnosti vključiti v pouk, učne cilje in vsebine, ki se nanašajo na varovanje in ohranjanje kulturne dediščine ter medijsko vzgojo, povezati z lokalno skupnostjo, in med različnimi predmeti – timsko delo – razvijati samoiniciativnost in podjetnost pri dijakih ter poiskati informacijsko-komunikacijska orodja, ki jih lahko smiselno vključimo pri različnih dejavnostih.

Med potekom projekta smo razvijali tudi ključne kompetence, ki sta jih leta 2006 v državah članicah Evropske unije priporočila Evropski parlament in Svet Evrope.⁸

⁸ Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evrope z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 962, 30. 12. 2006 (L 394/13).

Preglednica 8: Ključne kompetence

	Slovenščina, geografija in nemščina
Sporazumevanje v maternem jeziku	Zmožnost branja in pisanja besedil Iskanje informacij Zmožnost argumentiranja Izdelava predstavitev
Sporazumevanje v tujih jezikih	Zmožnost poslušanja, branja in razumevanja; pisanje krajših besedil v tujem jeziku
Matematična pismenost	Pripravljenost in zmožnost uporabiti osnovne matematične informacije; preračunavanje prehojene poti, zmožnost orientacije v prostoru
Kompetence na področju znanosti in tehnologije	Zmožnost iskanja sklepov in utemeljevanje Kritičen odnos do informacij
Digitalne kompetence	Iskanje, zbiranje in obdelava informacij Uporaba različnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij: od predstavitve, snemanja, montaže filma, priprave vodiča – uporaba aplikacije
Učenje učenja	Motivacija in zaupanje v svoje sposobnosti Želja po uporabi preteklih izkušenj Priprava za vseživljenjsko pridobivanje in uporabo novih znanj; uporaba znanja v avtentičnih situacijah
Državljska zmožnost	Sposobnost za vključevanje v odločanje o razvoju domače pokrajine Zmožnost skupnega reševanja problemov
Podjetnost	Razumevanje osnovnih veščin podjetniškega obnašanja Zmožnost delati in prilagajati se v skupini Razvijanje inovativnosti Prevzemanje odgovornosti
Kulturna zavest	Razvijanje sposobnosti umetnostnega izražanja Razvijanje sposobnosti upoštevanja in uživanja v različnih kulturnih pojavih, znamenitostih
Posebne geografske zmožnosti (Učni načrt za splošne gimnazije za geografijo)	Razvijanje znanja o prostorski in časovni dimenziji Razvijanje vedenja o pojavih z zmožnostjo njihove kronološke umestitve Prenos znanja na konkretne primere – delo v konkretnem geografskem prostoru Razvijanje geografskih veščin

Realizirani splošni cilji pri geografiji, nemščini in slovenščini

Preglednica 9: Cilji in dejavnosti

Splošni cilj	Dejavnost dijakov
Spoznavno področje Razvijajo znanje, veščine, odnose, urijo se v primerjanju, logičnem sklepanju, posploševanju.	Iskanje literature socialnega realizma (npr. Tone Seliškar, Mile Klopčič), aktivno sodelovanje pri pouku; prepoznavanje prevzetih besed iz nemščine (popačenk); iskanje receptov tipičnih lokalnih jedi; priprava in izvedba intervjuja
Cilji, povezani z razumevanjem prostora Pridobivajo prostorske predstave. Naučijo se geografsko razmišljati o pokrajinah in ljudeh. Znajo pojasniti, zakaj in kako se v pokrajini dogajajo spremembe in kako vplivajo na njen razvoj. Se znajo orientirati v naravi.	Obisk terena; fotografranje Raziskovanje na terenu, delo z viri in literaturo (spoznavanje okolja, v katerem so ustvarjali avtorji socialnega realizma, npr. kolonije) Uporaba karte na terenu Branje načrtovane poti Prepoznavanje elementov naravne in kulturne dediščine v okolici
Cilji, povezani z znanjem in razumevanjem geografskih struktur Se zavedajo pomena povezovanja različnih znanj in veščin kot načela celovitega obravnavanja sodobnih problemov. Razumejo povezanost med procesi, pojavi in njihovimi posledicami.	Obisk terena Raziskovanje na terenu ter z viri in literaturo
Cilji, povezani z uporabo znanja in veščin Pridobivajo sposobnosti uporabe preprostih metod. Pridobivajo možnost neposrednega opazovanja. Se usposobijo za samostojno uporabo virov, literature. Probleme preučijo sami ali v skupini. Si zamislijo svojo pot raziskovanja. Razvijajo sposobnost izražanja geografskega znanja v različnih oblikah.	Obisk terena Raziskovanje na terenu ter z viri in literaturo, načrtovanje s pomočjo kart in informacijsko-komunikacijskih orodij, sodelovalno/timsko delo, fotografranje; izdelava časopisa, priprava scenarija za soočanje, vodenje soočenja, montaža video posnetkov
Vzgojni cilji Razvijajo pozitivna čustva do ožjega okolja in razvijajo občutek pripadnosti naravni ter kulturni dediščini. Privzemajo skrb za uravnoteženo rabo prostora in ohranjanje kakovosti bivanja za prihodnje generacije. Razvijajo zavest o reševanju lokalnih problemov po načelih trajnostnega razvoja.	Timsko/sodelovalno delo; zbiranje informacij, oblikovanje, priprava predstavitev; ločevanje med bolj in manj pomembnimi prvinami okolja; primerjava okolja s preteklim in današnjim časom; razumevanje starejše generacije

Potek dela prve generacije

Preglednica 10: Potek dela prve generacije dijakov

Cilji	Kazalniki	Dejavnosti za dijake	Dejavnosti za učenje strokovnih delavcev
Uporaba novih medijev pri spoznavanju kulturnega in tehniškega kapitala Trbovelj oziroma Zasavja	Prepoznavanje kulturne in tehniške dediščine v našem ožjem okolju – video material, učno gradivo za sprehod, izdelava medpredmetnih in terenskih učnih gradiv	Spoznati in prepoznati značilnosti tehniške in kulturne dediščine nekega območja Znati poiskati oz. raziskati območje Izdelati opis poti v nemščini Samostojno voditi po poti Izdelati nemški slovarček Orientacija na terenu	Obiskati in proučiti teren Obiskati lokalne znamenitosti, muzej Timsko načrtovanje, izvedba

Prvi korak je bilo iskanje stičnih točk med vključenimi predmeti in okoljem, da bi bila naša dejavnost čim bolj avtentična. Dejavnosti smo izvedli v tretjem letniku, ker dijaki obravnavajo pri slovenščini socialni realizem, ki je bil prisoten tudi v naših krajih. Pri nemščini se pogovarjajo o različnih nemško govorečih pokrajinah in prevzetih besedah (popačenkah), ki so v naše kraje prišle zaradi Nemcev, ki so živeli v našem okolju. Pri geografiji spoznavamo Srednjo Evropo, pri čemer posebej omenjamo razmere v socialističnih in kapitalističnih državah, ki so ravno tako močno v ospredju v naši regiji.

Delo smo načrtovali vzvratno. Dijake smo seznanili z našo vizijo končnega izdelka, sledilo je načrtovanje posameznih korakov, da bomo uspeli prehoditi to pot. Cilj prve generacije je bil izvedba okrogle mize na temo Trbovlje, nekoč in čez 100 let. Celotno soočenje smo želeli posneti, kot npr. soočenje na televiziji z utrinki s terena, s filmčki, z vodeno oddajo v »studiju«, pripravo časopisa in razprave na osrednjo temo.

Najprej smo za dijake pripravili predstavitev, kako se napiše dober scenarij. Sledil je pogovor in razdelitev nalog. Ker so želeli dejavnosti izpeljati čim bolj avtentično, so se po etnološki poti namenili

v mesto, kjer so nas sprejeli kustosi iz Zasavskega muzeja Trbovlje. Da bi lažje primerjali in načrtovali prihodnost, je del dijakov obiskal stalno razstavo na temo Rudarstvo v Zasavju ter Knjižnico Toneta Seliškarja Trbovlje, kjer so se pogovorili o trboveljskih socialnih realisti in njihovih literarnih delih (poezija, pripovedništvo). Knjižničarka je predstavila Seliškarjevo pripoved. Dijaki so dobili vpogled v tisti čas in se dogovorili za intervju z obema vodečima, ki so ga potem vključili v soočenje. Sledilo je delo v razredu: načrtovanje scenarija, izdelava namišljenega filma o Trbovljah čez 100 let, izdelava časopisa – od člankov, grafične podobe, priprave scenarija itn. Sledil je dogodek, in sicer 45 minut soočenja: Trbovlje danes in čez 100 let. Začeli so z uvodno »špico«, nato sta nas voditeljici popeljali v svet preteklosti. Filmski mojstri so spretno vključili posnetke Trbovelj, oba intervjuja, futuristični film Trbovlje čez 100 let ter soočenje sklenili z vodeno razpravo, zakaj prihajajo v Trbovlje, katere so naše prednosti. Ob koncu sta dijakinji povzeli nekaj misli in soočenja je bilo konec.

Sledila je še evalvacija dela in končna montaža soočenja ter s tem konec prvega leta projekta Linpilcare.

Analiza izvedene evalvacije je pokazala, da dijaki omenjajo predvsem zanimiv, drugačen način dela, verjamejo, da so tako dobili več koristnega znanja in da so se kot razred med seboj močneje povezali. Z raznovrstnimi dejavnostmi so pridobili nova znanja (izdelava časopisa, učenje snemanja, montaža – uporaba specifičnih programov), pridobili komunikacijske veščine ob izvedbi intervjuja, pridobili znanje o načinu organiziranja dejavnosti, veščine javnega nastopanja, izboljšali so znanje nemščine, razvili medsebojno in timsko delo, logistiko, usklajevanje in odgovornost do sošolcev (opraviti delo do dogovorjenega roka). Ob koncu so tudi pohvalili tako posameznike kot skupine, ki so izvrstno opravili svoje delo.

Prepoznali so bogatenje skupinskega duha skozi izvedbo različnih dejavnosti. Med izstopajočimi je bila gotovo želja izvesti podobne dejavnosti tudi v prihodnje. Zahvala je šla tudi profesoriciam za pomoč in zamisel za izvedbo dejavnosti.

Potek dela druge generacije

S šolskim letom 2016/17 smo v šoli oblikovali nove prioritete in na teh temelječe cilje. Naši prioriteti, obe se odražata v projektu Linpilcare, sta tvorno vključevanje dijakov in odgovorno ravnanje oziroma sprejemanje nalog ter kakovostno in pravočasno opravljanje zadolžitev.

Preglednica 11: Načrt dela

Pričakovani rezultati	Dejavnosti za doseganje rezultatov in rok izvedbe	Nosilec (oseba ali tim) dejavnosti	Vključeni učenci, kje, kako	Kazalniki
Kompleksen prikaz izbranega objekta glede na dogovorjene načine	Obisk in dokumentiranje objekta – fotografija, skica, lokacija na karti; konkreten naslov za program Opis izbranega objekta v slovenskem in nemškem jeziku Posnetek opisa	Slovenistični del: Maruša Stoklasa Drečnik Nemcistični del: Alenka Arh Šmuc Geografski del: Katarina Bola Zupančič	Dijaki 3. c in 3. a, b za nemški prevod	Nabor objektov Primerna besedila v slovenskem in nemškem jeziku Izrisana učna pot na karti v okviru zmožnosti
Predlog poti med izbranimi objekti	Ob naboru objektov izbor/načrt poti.	Skupni projekt vseh nas		Pripravljena in prehojena učna pot

Preglednica 12: Načrt dela

Pričakovani rezultati	Dejavnosti za doseganje rezultatov in rok izvedbe	Nosilec (oseba ali tim) dejavnosti	Vključeni (učitelji, učenci, kateri – koliko)	Kazalniki
Priprava gradiv glede na zastavljeno časovno dinamiko		Vsak za svojo dejavnost	Dijaki 3. a, b, c	Pripravljeno gradivo glede na načrtovano časovno dinamiko
Javna predstavitev	Po izvedenih vseh dejavnostih oz. ob koncu leta	Tim Linpilcare	Sodelujoči dijaki in profesorji	Uspešno izvedena predstavitev

Po viharjenju idej smo izluščili tiste, zanimive za dijake, s katerimi bi učinkoviteje vključevali nove tehnologije ter kulturno in tehniško dediščino Zasavja. Smiselnost smo videli tudi v uporabnosti pripravljenega izdelka. Glede na tematiko smo se ponovno odločili, da dejavnosti izvedemo v tretjem letniku. Ker učimo različne razrede, smo temu primerno dejavnosti tudi zasnovali. Gimnazijci športnega oddelka so pripravili fotografsko in kratko vsebinsko gradivo v slovenščini, paralelka je vsebino prevedla v nemščino ter pripravila v aplikaciji GuidiGO – uporaben sprehod po pretežno severnem delu Trbovelj. Vodič bomo predstavili pred širšo – lokalno publiko.

Po pregledu primernih aplikacij, uporabnih na mobilnih napravah, smo se odločili za uporabo orodja GuidiGO. Orodje je že v osnovi namenjeno tudi šolskim skupinam. Med prednosti gotovo spadajo: aplikacijo si lahko vsakdo naloži na mobilnik, obišče ciljno območje, pregleda, kar želi in v svojem tempu, v aplikacijo se lahko vloži zvoke, slike, besedilo ter jo s tem naredi še bolj avtentično. Obstaja možnost povezave z lokalnimi informacijami, npr. prevozi avtobusov, podzemnih železnic ipd., hkrati pa lahko v delo vključimo tudi igre, kot so skeniranje objektov, slik, fresk idr., ki nato »pred vami« oživijo, dobijo drugačno podobo. Kot uporabniki se lahko sprehodimo po že pripravljenih sprehodih, si ogledamo npr. mesta ali pa cilj obiščemo kot virtualni izletniki.

Druga možnost je, da konkretno orodje uporabimo in sami pripravimo sprehod po mestu. Odločili smo se za to možnost. Mentorice smo predvsem usmerjale, načrtovale posamezne korake, povezovale, skrbele za časovno realizacijo, dijaki pa so sami pripravili besedila, posneli fotografije, prevedli in vse prenesli v aplikacijo ter pripravili sprehod. Izvedba je potekala tako individualno kot timsko, v razredu in v pokrajini. Dijaki so se držali časovnice, zaporedje dejavnosti je bilo bistvenega pomena.

Aplikacija poleg že omenjene omogoča tudi druge možnosti. Naš cilj je bil dosežen. Prihodnost puščamo odprto. Sanjamo lahko, da v prihodnosti sprehod nadaljujemo po vsem mestu. Dodamo kakšne naloge, kvize ipd.

Evalvacija

Sklepno dejanje je bilo predstavitev aplikacije dijakom, sodelujočim pri projektu. Na kratko smo predstavili projekt Linpilcare in posamezne korake, ki so nas vodili do pripravljene aplikacije. Sledila je predstavitev končnega izdelka in evalvacija. Dijakom smo postavili dve vprašanji: prvo se je nanašalo na zadovoljstvo končnih izdelkov, drugo pa na spremembe, ki bi jih predlagali. Njihovo mnenje nam bo služilo v prihodnje za morebitna nadaljnja dopolnjevanja aplikacije. Tretjina dijakov je bila mnenja, da pri aplikaciji ne bi spremenili nič, posamezniki pa dodajajo: menijo, da bi lahko dodali več fotografij in boljše, da bi dodali še kakšno drugo, tudi zanje bolj zanimivo lokacijo, kot so npr. športni objekti, kakšen bližnji lokal. Pomislek je bil tudi jezikovni – aplikacijo bi izdelali v angleškem jeziku in jo mogoče razširili na celotno Zasavje.

V zvezi z zadovoljstvom izdelka mentorice povzemamo: verjamemo, da si večina dijakov niti ni predstavljala, kakšen bo končni izdelek, zato so bili pozitivno presenečeni. Od petintridesetih dijakov jih je sedemindvajset izrazilo različne stopnje zadovoljstva: OK, zadovoljen, zelo zadovoljen in super. Opazili so praktičnost in uporabnost aplikacije (več kot dve tretjini dijakov); menili so, da z uporabo aplikacije lahko povečamo prepoznavnost našega kraja. Prepoznali so uporabno vrednost aplikacije za turiste, dodajanje fotografij, preprostost z uporabo mobilnih telefonov. Štirje dijaki niso izrazili pretiranega navdušenja, bolj rivalstvo med razredi. V analizi smo ugotovili, da bo v prihodnosti smiselno upoštevati tudi mnenja dijakov.

Evalvacija mentoric

Verjamemo, da je večno vprašanje v šoli, kako spodbujati motivacijo učencev in uporabnost znanja. S projektom Linpilcare smo skušali ne le realizirati samoevalvacijske cilje, ki smo si jih zastavili kot šola, temveč z vzratnim načrtovanjem (na podlagi končnega rezultata smo pripravili dejavnosti, ki so vodile do realizacije oz. izvedbe) z

uporabo novih in modernih tehnologij pripraviti nekaj splošno uporabnega. Kot »milenijske učiteljice« – učiteljice 21. stoletja v učeči se skupnosti, smo dodatno spodbudile motivacijo dijakov z uporabo modernih tehnologij – pametnih telefonov, uporabnost znanja pa smo uresničili z dejavnostmi za izpeljavo projekta v lokalnem okolju. Z objavo aplikacije se bomo tudi kot šola še bolj odprli navzven, ne samo v bližnje lokalno okolje, temveč tudi potencialnim turistom v našem nekoč izrazito rudarskem in industrijskem okolju.

Naše mnenje je, da smo se med potekom projekta lahko veliko naučili. Sprva je bila zelo pomembna komunikacija in usklajevanje pričakovanj med mentoricami. Začeli smo s prečesavanjem učnih načrtov in z usklajevanjem dejavnosti. Ko smo uskladili tematike, vezali smo jo na naše avtentično okolje, smo vzvratno načrtovali. Pred seboj smo imeli rezultat, iskali pa smo pot do njega in jo našli. Sledilo je načrtovanje konkretnih nalog, predstavitev delov zadolžitev v oddelkih in načrtovanje časovnice. Še posebno pomemben se nam je zdel odprt dialog med mentoricami. Dijakom smo zagotovili potrebne informacije, nismo jih učili, ampak smo bili njihova opora. Želeli smo, da postanemo učeča se skupnost, da skupaj napredujemo, raziskujemo in nadgrajujemo svoje znanje. Skušali smo biti spodbujevalci razvoja. Menimo, da so dijaki lahko spoznali, da »stari« načini dela vodijo k novim rešitvam – predvsem z uporabo novih tehnologij ter uporabnostjo aplikacij. Z objavo aplikacije in tako pametno ter smiselno uporabo pametnih telefonov bomo povečali svojo prepoznavnost, morda celo koga od vključenih spodbudili k nadaljnji uporabi. In, če izpostavimo vsaj še eno prednost: vsak dijak je izvedel eno izmed dejavnosti, sestavljanka oziroma celota pa se jim je sestavila šele na koncu poti. Tudi to je bila ena izmed pomembnih pridobitev – timsko delo.

Sklepne misli

Verjamemo, da smo z izpeljavo projekta Linpilcare sprejeli velik izziv. Naše ustvarjalce smo

prepeljali prek vseh treh stebrov: raziskovanja lastne prakse, učečih se skupnosti ter znanstvenih raziskav. Med potekom različnih dejavnosti smo sistematično in načrtno raziskovali svojo prakso. Prek opravljenih dejavnosti smo sproti spremljali napredek in doseganje rezultatov. Vseskozi smo si zastavljali vprašanja, kako bi lahko posamezno dejavnost opravili z večjo zavzetostjo dijakov, pri tem smo se sami in drug od drugega veliko naučili. Spoznali smo različne prijeme pri različnih predmetih. Kritično smo pretehtali posamezne predloge in tako izboljšali tudi svojo pedagoško prakso. Delo je potekalo v več fazah prek uresničitve vseh korakov (npr. določitev namena, postavitve raziskovalnega vprašanja, zbiranje podatkov, analiza podatkov in časovnega okvira) v dveh letih. Nato so sledili refleksija, evalvacija in ponovno ukrepanje ob uvedbi sprememb. Ugotavljamo, da smo skozi izpeljane dejavnosti in viharjenje idej ustvarjali nove priložnosti za naslednje generacije. Kot učeča se skupnost nas treh in tudi kolektiva ugotavljamo, da smo s skupnim načrtovanjem in zasledovanju skupnih ciljev v projektu nosili veliko odgovornost za njegovo realizacijo.

Prepričani smo, da sta nas ciklično delo, neformalni sestanki, pozitivno naravnani odnosi, sistematičnost itd. oblikovali v boljše učitelje in akterje timskega dela. Znali smo prepoznati probleme, načrtovati rešitve, se osrediniti na dogovorjene cilje, biti odločni, empatični, se podpirati, biti fleksibilni. Pri svojem delu smo se učili uporabljati protokole, mediacijo, izvedli smo kavarno idr. Vemo, da smo napravili majhne, a zanesljive korake, ki nas na poti niso odvrnili od zastavljenih ciljev, ampak nam omogočajo, da si bomo v prihodnosti zastavili nove, bolj ambiciozne. Tretjega stebra nismo zanemarili. Uporabili smo nekaj znanstvenih izsledkov za načrtovanje scenarijev, uporabili smo spletne strani, namenjene interakciji med učitelji, in spletne aplikacije ter se povezali z raziskovalci s posameznih področij. Zavedamo se, da je ta steber še dokaj nedotaknjen. Mogoče pa je to izziv za prihodnost.

Viri in literatura

Učni načrt za slovenščino za gimnazije http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf (Datum dostopa: 20. 4. 2017).

Učni načrt za geografijo za gimnazije http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_GEOGRAFIJA_gimn.pdf (Datum dostopa: 20. 4. 2017).

Učni načrt za nemščino za gimnazije

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_NEMSCINA_gimn.pdf (Datum dostopa: 20. 4. 2017).

Delovna gradiva Linpilcare.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. (2006). Ljubljana: MOVIT NA MLADINA.

GuidiGO <https://www.guidigo.com/> (Datum dostopa: 20. 4. 2017).

Od raziskovanja lastne prakse do učeče se skupnosti; ko delovanje posameznika preraste v sodelovanje

131

.....
Maja Pahor, Osnovna šola Branik

Povzetek

V prispevku predstavimo pregled dveletne vključenosti šolskega tima OŠ Branik v projekt Linpilcare. Predstavljeno je ozadje vstopa v projekt ter dejavnosti članov tima, ki so zaznamovale prvo oz. drugo leto. V prvem letu so se, skladno s konceptualnim referenčnim okvirom projekta, ukvarjali predvsem s prvim stebrom – raziskovanjem lastne prakse, v drugem letu pa z drugim in tretjim stebrom – vzpostavljanjem in delovanjem učeče se skupnosti ter znanstvenimi raziskavami. V prispevku so izpostavljene dobre strani sodelovanja v projektu, pa tudi težave, na katere so naleteli.

Ključne besede: projekt Linpilcare, raziskovanje lastne prakse, učeče se skupnosti, znanstvene raziskave.

From Practitioner Inquiry to Professional Learning Community – When Working as an Individual Becomes a Part of Collaborative Culture

Abstract

The article presents the two year experience of the Branik Primary School project team in the Linpilcare project. We describe how the team joined the project and the course of our work in the past two years. During the first year, in accordance with the Conceptual Framework, we focused on the first pillar (teacher inquiry) of the project. The second year was dedicated to the second and the third pillar, setting up the professional learning community and dealing with academic reading. The article highlights the advantages as well as the disadvantages of collaboration in this project on one hand and problems, we as a team dealt with on the other hand.

Keywords: Linpilcare project, teacher inquiry, professional learning communities, scientific research

Uvod

Po skoraj dveletnem sodelovanju v mednarodnem projektu Linpilcare je ob koncu projekta čas, da potegnemo črto in nekako ovrednotimo naša pričakovanja, trud in dosežke. Smo dosegli pričakovano? Smo se dovolj trudili? Smo zadovoljni z doživetim in doseženim? So naši učenci kaj pridobili? Precej vprašanj, na katera (si) bomo v prispevku poskušali odgovoriti. Začnimo na začetku.

Ozadje in vstop v projekt

Prihajamo z Osnovne šole Branik v občini Nova Gorica. To je majhna, podeželska šola. Povprečno jo v šolskem letu obiskuje 120 učencev v devetih razredih (imamo eno kombinacijo), k šoli pa spada tudi vrtec Rastja, s približno 70 otroki v štirih skupinah.

V prejšnjih šolskih letih smo našo pozornost posvečali razvoju bralne pismenosti učencev. V obdobju šolanja želimo namreč naše učence funkcionalno opismeniti, da bodo znali samostojno iskati, obdelovati in uporabljati informacije. Veščine za doseg tega namreč niso sistematično razvijane po celotni vzgojno-izobraževalni vertikali, čeprav bi moral biti to eden pomembnejših izobraževalnih ciljev. To področje, dejstva in vizija udejanjanja so predstavljeni tudi v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti (2006). Bili smo vključeni v projekt Bralne pismenosti na ZRSŠ OE Nova Gorica in prav od tu je prišla prva spodbuda, naj se vključimo v projekt Linpilcare, da bomo tako nadaljevali svoje začeto delo in ga tudi obogatili ter nadgradili.

Čeprav si konkretnega poteka nismo znali takoj predstavljati, smo se po začetni predstavitvi projekta Linpilcare v Ljubljani odločili, da pristopimo. Člani smo se v šolski tim vključili prostovoljno – poleg ravnatelja Davorina Majheniča in skrbnice Jerneje Bone ga sestavljamo Maja Pahor (vodja ŠPT, psihologinja), Simona Zupančič in Kristina Ambrožič (vzgojiteljici), Nevenka Rojc in

Orjana Žvanut (učiteljici v prvem triletju), Mateja Pegan Žvokelj in Rosana Švara (učiteljici v drugem triletju). Ugotovili smo, da nam je skupna in vodilna predvsem želja »nekaj delati skupaj, v spodbudni skupini, v pozitivnem ozračju«. Skratka, naše »zahteve« so bile spoznati in delati nekaj zanimivega, imeti mora praktično vrednost za naše vzgojno-izobraževalno delo in ne sme biti preveč pisanja. S prostovoljno odločitvijo smo sprejeli tudi odgovornost, da se bo vsak po svojih najboljših močeh potrudil za pozitivne odnose do dela in do drugega.

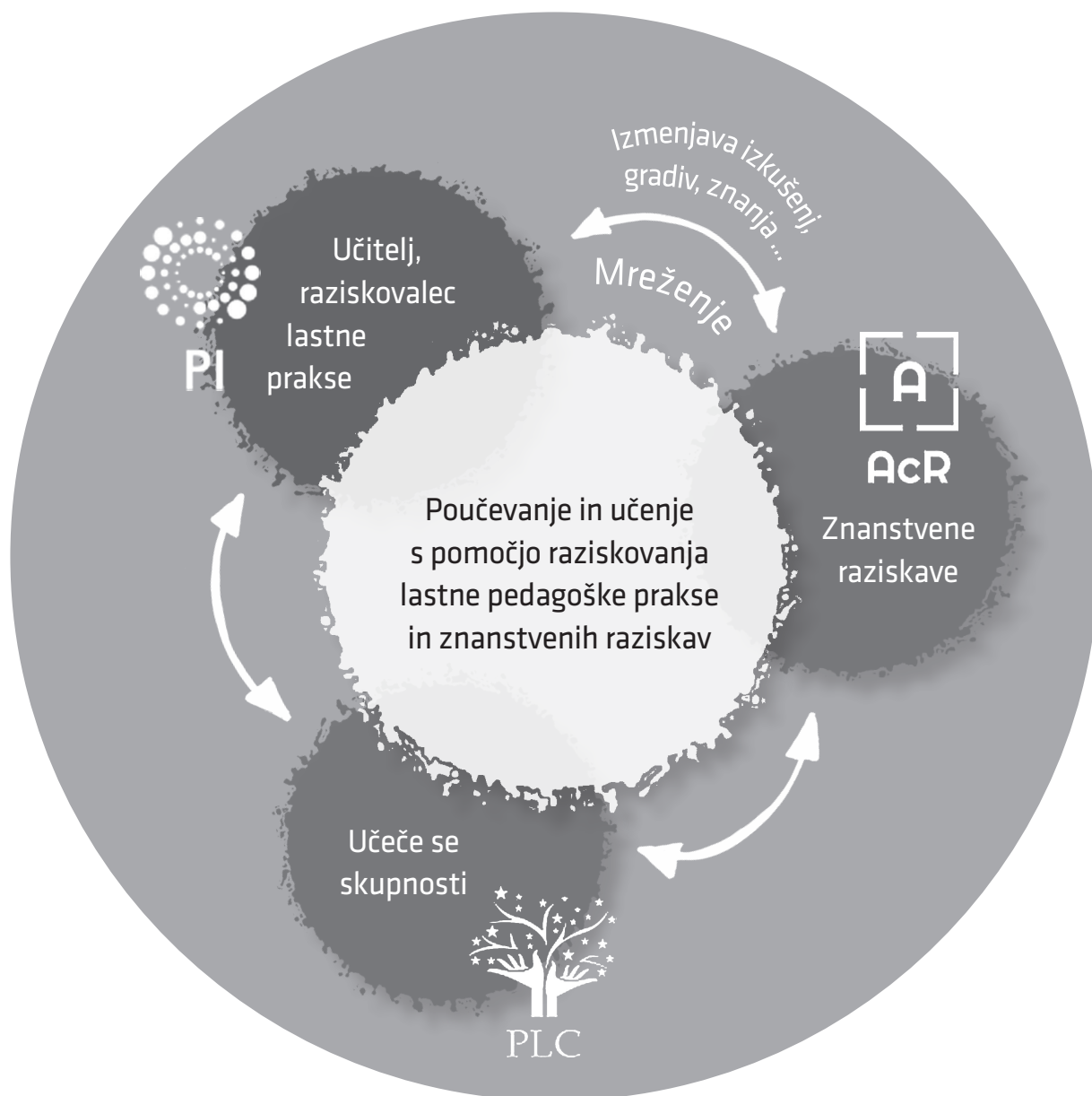
Projekt Linpilcare je zasnovan in temelji na konceptualnem referenčnem okviru, ki ima za osnovo tri stebre: raziskovanje lastne prakse, učeče se skupnosti ter znanstvene raziskave. Vse tri stebre povezuje mreženje in deljenje idej ter na dokazih temelječe učenje.

Prvo leto – prvi steber: Raziskovanje lastne prakse

Prvo leto smo posvetili predvsem prvemu stebru. Obenem smo s skupnimi dejavnostmi izobraževanja in načrtovanja vzpostavljali in oblikovali že tudi našo učečo se skupnost (drugi steber).

Po začetnem navdušenju ob odločitvi, da se bomo v projekt vključili predstavniki vse vertikalne (od vrtca do konca osnovne šole), smo kmalu ugotovili, da imamo dokaj težko nalogo – pod skupni naslov spraviti cilje na področju razvijanja bralne pismenosti za starostni razpon petnajst let. S precejšnjimi težavami smo oblikovali operativni načrt šole s skupno prioriteto »spodbujanje razvoja učnih spretnosti otrok/učencev«.

Za raziskovanje lastne prakse smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, ki ga lahko opredelimo kot sistematično, namerno proučevanje posameznikove profesionalne prakse, da bi iskali spremembe s pomočjo samorefleksije (Cochran-Smith in Lytle, 1993, 2009). Udeležili smo se izobraževanja, ki ga je izvedla Cvetka Bizjak na ZRSŠ in nato v šoli skupaj »vadili« ter si skušali razjasniti dileme in negotovosti.



Slika 11: Konceptualni referenčni okvir

Vsaka članica šolskega projektnega tima je raziskala svojo prakso, pri čemer se je usmerila na področje, ki ga je zaznala kot problematično. V vrtcu in prvem razredu so vzgojiteljice in učiteljice raziskovale sporazumevalne zmožnosti poslušanja, govorjenja, pisanja in motivacije za branje. Pri otrocih in učencih so naredile posnetek začetnega stanja in izvajale izbrane dejavnosti za razvijanje prej omenjenih veščin. Ob ponovnem preizkusu so opazile viden napredek.

V tretjem in osmem razredu so se učiteljice posvetile učenju učenja z željo, da učence opolnomočijo

za samostojno reševanje matematičnih problemov z ustreznimi strategijami (3. r.), varno in pravilno izvajanje kemijskih eksperimentov oz. pripravi zapiskov ob samostojnem učenju matematike (8. r.). Po začetni analizi stanja so načrtovale nadaljnje dejavnosti pri delu z učenci. Skupaj z njimi so oblikovale merila uspešnosti, s pomočjo katerih naj bi učenci vedeli, kdaj bodo uspešni pri izvajanju dejavnosti.

V prvem letu smo se udeležili dveh izobraževanj – Moderiranje učečih se skupnosti, 1. in 2. del. Tu smo spoznali izredno zanimive in uporabne

veščine ter orodja – formate za delo v učeči se skupnosti. Posebej sta nas navdušila formata *Opre-
deljevanje skupnih pravil* in *Učenje iz virov* ter veščine *opazovanje* in *poslušanje*, uporaba *močnih vprašanj* in *kritično prijateljevanje*. Novo pridobljeno znanje smo predstavili vsem strokovnim delavcem šole na pedagoški konferenci in praktično prikazali uporabo formata *Opre-
deljevanje skupnih pravil* za delo strokovnih aktivov.

Naše delo smo julija predstavili tudi na letni skupni refleksiji v Slovenski Bistrici, kar je bila tudi posebna izkušnja.

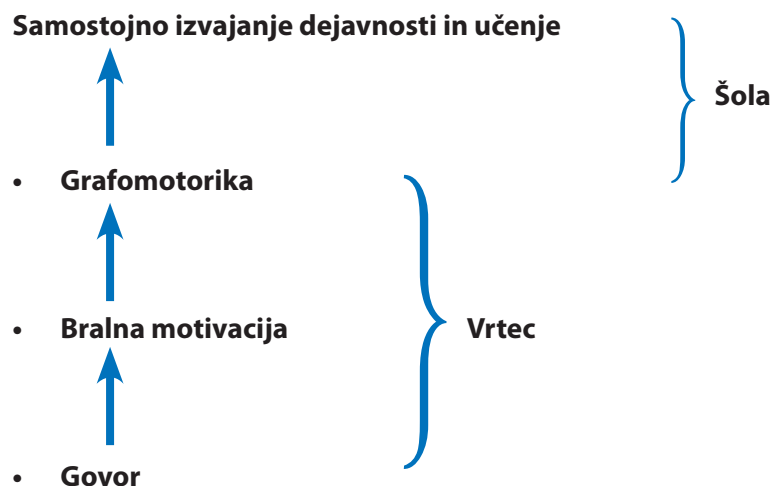
Drugo leto – drugi in tretji steber: Učeca se skupnost in znanstvene raziskave

V drugem letu so članice individualno nadaljevale z raziskovanjem lastne prakse. Kot skupina pa smo se bolj usmerili na sistematično »samoizobraževanje«. Pri tem smo se strokovne literature lotili s pomočjo skupinskih formatov v naši učeči se skupnosti. V letu sodelovanja v projektu smo namreč že zaznavali, da je naša skupinica postala učeca se skupnost, »mesto, kjer učitelji skupaj razmišljajo o ključnih problemih in raziskujejo, kako izboljšati prakso in kako novosti uvajati v učno prakso« (Hord, 1997). Ugotavljali smo namreč, da imamo tega premalo, da to potrebujemo in da je

ta dejavnost ravno pravišnja za našo skupino. Pri tem pa smo naleteli na nekaj preprek, ki smo jih morali premostiti.

Prva težava je bila izbira literature. Kje dobiti ustrezno, ki bo hkrati zanimiva za vse? Odločili smo se za izbiro takih tem, ki smo jih poznale posamezne članice in za katere smo menile, da bi jih bilo dobro posredovati tudi drugim. S pomočjo *skupinskega formata Učenje z viri* (priloga 1), smo nato izmenično vodile srečanja. Teme, ki smo jih tako obdelali, so bile: Formativno preverjanje kot povratna informacija (H. Dumont in drugi (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 125–130)), Celostni razvoj otroških možganov (Siegel, J. D., Payne Bryson, T. (2013); prepisi predavanj Sira Kena Robinsona na TEDx: *Do schools kill creativity* (2006) in *How to escape education's death valley* (2013). (Pridobljeno 3. 2. 2017 s spletnih strani: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=sl, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=sl).

Prednost obravnave besedila s pomočjo tega skupinskega formata je predvsem v tem, da se besedilo obdelava v krajšem času. Zelo pomembno je tudi, da vsak član poda svoje mnenje in ima možnost razprave, ko je na vrsti, ter da je časovno



Slika 12: Shema obravnavanih področij po vertikali

omejen. To je posebno pomembno za tiste člane, ki se sicer ne bi vključili v razpravo.

Druga težava je bilo **sestajanje**. Med šolskim letom je veliko odsotnosti zaradi bolezni in drugih obveznosti. V majhni šoli je namreč težava v obremenjenosti strokovnih delavcev; vsak ima številne dodatne zadolžitve (varstvo vozačev, podaljšano bivanje, interesne dejavnosti, nado-meščanje ipd.), poleg tega pa seveda še običajne dejavnosti, kot so sestanki strokovnih aktivov, konference, govorilne ure, razni sestanki s starši, izobraževanja. Na enem od srečanj je neka članica sodelovala na sestanku kar preko skypa, saj se nismo mogli drugače uskladiti. Z vsemi omejitvami, ki jih prinaša stvarno življenje, se nam je uspelo na takih srečanjih dobiti petkrat v tem šolskem letu. Malo? Dovolj? Vsekakor bi si želeli mirnejši vsakdan z več možnostmi srečevanj, na katerih bi lahko strokovno in osebno napredovali.

Problem **daljših besedil** (knjige, daljši prispevki) smo reševali z vnaprejšnjo pripravo povzetkov. Ta format je namreč primeren predvsem za krajša besedila.

Format *Učenje z viri* smo predstavili tudi drugim strokovnim delavcem v kolektivu. Menimo namreč, da je to orodje, z ustreznimi prilagoditvami seveda, zelo primerno tudi za delo v razredu.

Naše delo v projektu smo **predstavili tudi aktivu ravnateljev** Goriške regije na ZRSŠ OE Nova Gorica.

Kaj smo pridobili in kje smo naleteli na težave

V vsakem projektu, v katerem sodelujemo, lahko prepoznamo prednosti in pomanjkljivosti. V nadaljevanju zgoščeno predstavljamo, kaj smo pridobili in na katere težave smo naleteli.

Pridobitve

- **Osvežena in nova znanja** s področja akcijskega raziskovanja.

- **Vadili** smo se v uporabi te metode.
- Člani projektnega tima smo se **povezovali** v učečo se skupnost.
- Udeležili smo se **zelo kakovostnih izobraževanj**, ki so nam prinesli uporabna znanja o akcijskem raziskovanju, moderatorskih veščinah in skupinskih formatih.
- Ugotovili smo, da z uporabo formatov **hitreje pridemo do cilja** in da se problem **obdelava z več vidikov**.
- **Moderatorske veščine** so nam pomagale, da je vsak v skupini lahko imel svoj glas. Tako smo **razvijali kulturo sodelovanja**.
- Takojsmolahko **uporabili pridobljena znanja v praksi** (akcijsko raziskovanje, formati, veščine).
- Prenesli smo nekaj **novih znanj** na sodelavce.
- **Spoznali smo razne strokovne teme** in jih obdelali skupaj.
- **Vzpostavili smo zelo dobro sodelovanje s skrbnico** z ZRSŠ.
- **Predstavili** smo naše dejavnosti na sklepni refleksiji v Slovenski Bistrici in na aktivu goriških ravnateljev. To nam je pomagalo, da smo bolj sistematično in celostno pogledali na opravljeno delo, nekateri smo se lahko preizkusili v predstavljanju prispevka širši javnosti.

Težave

- Znašli smo se v **negotovosti**, ali bomo v timu lahko delovali strokovni delavci vse vertikalne.
- Ugotovili smo, da **raziskovanje lastne prakse še ni usvojeno**. Potrebovali bi še veliko vaje. Morali bi namreč doseči stopnjo avtomatizacije, ki bi omogočala, da bi ga lahko z lahkoto povezali s poučevanjem, da bi ne bilo več meje med njima (Konceptualni referenčni okvir, 2016, str. 2).
- Imeli smo težave pri **oblikovanju izvedbene nega načrta** (posebno razčlenitev na dejavnosti, določitev kazalnikov). Predvsem se je

tu kazala naša (pretirana?) negotovost, ali delamo prav.

- Težko nam je bilo izbrati **strokovno literaturo**, ki bi bila zanimiva in primerna za vse.
- **Izsledki znanstvenih raziskav** (tretji steber projekta) **so težko dostopni**. Težko je tudi najti primerne. To področje v projektu zaznavamo kot najmanj izdelano. Spoznali smo zelo dobro orodje (skupinski format *Učenje z viri*), pričakovali pa smo tudi še drugačno pomoč, npr. predstavitev brskalnikov, ki bi učitelje povezali z ustreznimi bazami podatkov, ki vključujejo njim namenjene znanstvene raziskave (Konceptualni referenčni okvir, 2016, str. 11).
- Imeli smo **težave pri sestajanju skupine** zaradi obremenjenosti članov z rednimi zadolžitvami (problem majhne šole) in zaradi daljših odsotnosti.

Načrti za naprej

Dve leti sta zelo hitro minili. Projekt se bo končal, mi pa smo ostali nekje na »prvem ovinku spirale« našega razvoja. Učiti se moramo iz svojih uspehov in napak. Spoznali smo nekaj pomembnih orodij za naše delo. Ugotovili smo, da je raziskovanje lastne prakse zelo pomembno, a nikakor ne preprosto. Ravno tako tudi ni preprosto sistematično načrtovanje lastnega dela in evalviranje lastnih poti in dosežkov. Pomembno spoznanje je, da z delom v skupini, v kateri obstaja kultura sodelovanja, lahko dosežemo marsikaj. Čeprav je včasih tudi težko. Med seboj smo vendarle precej različni.

Le od nas je odvisno, koliko bomo pridobljena znanja uporabljali pri svojem delu še naprej in kako ter tako strokovno in osebno rastli, našim otrokom in učencem pa dali kar največ.

Viri

- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Dumont, H. idr. (ur.) (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Konceptualni referenčni okvir. Pridobljeno 20. 4. 2017 s spletne strani https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/506618/mod_resource/content/1/CFR_slov_lectorirano_kon%C4%8Dno.pdf.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Nacionalna komisija za razvoj pismenosti. (2006). Pridobljeno 20. 4. 2017 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/.
- Robinson, K. Do schools kill creativity in How to escape education's death valley Pridobljeno 3. 2. 2017 s spletnih strani: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=sl, https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=sl.
- Rutar Ilc, Z. idr. (2016). Moderiranje učečih se skupnosti, 1. in 2. del. Pridobljeno 20. 4. 2017 s spletnih strani <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=302320>.
- Siegel, J. D., Payne Bryson, T. (2013). *Celostni razvoj otroških možganov*. Ljubljana: Zavod Pogled.

PRILOGA 1: SKUPINSKI FORMAT UČENJE Z VIRI⁹

(Moderiranje učečih se skupnosti, 2016)

137

Skupinski format: UČENJE Z VIRI

Cilj:	poglobiti razumevanje izbranega besedila in raziskati njegove implikacije. Udeleženci se na besedilo odzovejo na ravni njegove vsebine (prva raven), na ravni interpretacije (druga raven), na ravni implikacij (tretja raven).
Čas:	35–40 min.
Potek	Skupina najprej izbere moderatorja, ki še enkrat osveži navodila. 1. Delo na besedilu (5 min.): Vsak pri sebi osveži besedilo in izbere del, ki ga je najbolj nagovoril (ter pripravi še »rezervni« odlomek). 2. Predstavljanje za prvo raven (vsebina besedila) (5 min.): Vsak posameznik na glas prebere izbrani del ali pa s svojimi besedami predstavi ostalim članom skupine bistvene poudarke. Če je predhodni član izbral isti odlomek, naslednji to pove, a predstavi rezervnega. 3. Predstavljanje za drugo raven (interpretacija) (10 min.): Vsak pove svoje mnenje o besedilu – interpretacija: <i>kaj mi prebrano pomeni/sporoča, kako se navezuje na moje izkušnje. ...</i> 4. Predstavljanje za tretjo raven (implikacije) (5 min.): Vsak pove, katere implikacije za delo mu odlomek prinaša: <i>katere nove vpoglede sem dobil na podlagi izbranega odlomka, kako to razširja mojo vednost, videnje, razumevanje, kje lahko to uporabim in kako.</i> 5. Razprava (10 min.): Člani skupine se pogovarjajo, kako jih je povedano nagovorilo in jim dalo misliti ter kakšne ideje so dobili za svoje skupinsko delovanje (kje lahko to uporabimo kot skupina in kako). Vsak posameznik naj pride do besede.

⁹ Prilagojeno po orodju *Tri ravni besedila*, ki je na str. 106.

Učeča se skupnost

Barbara Oder in mag. Francka Mravlje, Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane

Povzetek

Prispevek opisuje, kako smo v projekt Linpilcare »stopili« kot celoten kolektiv, z različnimi pogledi in znanji s področja formativnega spremljanja, ki smo ga v okviru projekta razvijali po načelih akcijskega raziskovanja. Prikazana sta razvoj in struktura projekta na ravni šole. Skupni cilj je bil raziskovanje lastne prakse ob uvajanju formativnega spremljanja ali vsaj nekaterih elementov tega pedagoškega pristopa. Zelena je bila vključenost učencev v vse faze učnega procesa. Znotraj projekta so se v okviru formativnega spremljanja razvijali vsi trije stebri, in sicer raziskovanje lastne prakse, učeča se skupnost in delo s strokovno literaturo. Projekt je bil vključen v letni delovni načrt šole, odlično pa se ujema tudi z vizijo šole. Navedene so šibkosti in težave, ki so se pojavile v času projekta, ter njihove rešitve. Jasno sta opredeljeni tudi vlogi ravnatelja in skrbnika. Ob koncu so nakazane smernice, kako nadaljevati z delom ter poglobljati naša spoznanja in dosežke.

Ključne besede: učeča se skupnost, raziskovanje lastne prakse, akcijsko raziskovanje, formativno spremljanje.

Professional Learning Community

Abstract

The article describes how the whole school joined the project Linpilcare. We had different views and knowledge about formative assessment which was our research area within the practitioner inquiry. In the article we describe how the project evolved at the school level and what its structure was. As a common goal we defined formative assessment and the research of one's own practice in this context. We monitored to what extent students were involved in all phases of the learning process and at the same time tried to include all three Linpilcare pillars (practitioner inquiry, professional learning communities, academic research) into our work. The project was also a part of our school plan and our vision. We listed the strengths and the weaknesses which appeared in the course of the project. Among other things the role of the principal as well as the facilitator were clearly defined. In the end we planned the follow up activities in order to maintain and deepen our knowledge and achievements.

Keywords: professional learning community, practitioner research, formative assessment

Projekt Linpilcare na Osnovni šoli Kajetana Koviča Poljčane

V projekt Linpilcare smo se vključili na povabilo ZRSŠ, OE Maribor. Prav v tem času smo končevali projekta Bralna pismenost in Formativno spremljanje. Junija 2015 sva se udeležili predstavitve projekta na ZRSŠ v Ljubljani. Bili sva mnenja, da je projekt prava nadgradnja naših prizadevanj, učiteljem namreč omogoča raziskovanje in spreminjanje pedagoške prakse, ob tem pa postavlja učenca v središče učenja in poučevanja.

Ravnateljica je avgusta 2015 predstavila projekt na pedagoški konferenci in izrazila pričakovanje, da se vanj vključimo vsi strokovni delavci, kajti cilji projekta Linpilcare se v celoti prekrivajo z našo vizijo razvoja šole (2006).

V viziji smo se zavezali, da bomo »ustvarjali takšna učna okolja, v katerih bodo učenci razvijali veselje do učenja in dela ter pozitiven odnos do življenja, sodelovanja, spoštovanja in strpnosti v medsebojnih odnosih«.

Pri tej odločitvi nas je podpirala in spodbujala tudi naša skrbnica dr. Leonida Novak z ZRSŠ, OE Maribor. Izhodišče dela v projektu je bilo naučiti se raziskovati lastno prakso ob uvajanju formativnega spremljanja ali vsaj nekaterih elementov tega pedagoškega pristopa. Ob zavedanju, da imamo zelo različna predznanja o formativnem spremljanju, je bilo jasno, da bomo uspešni, če bomo pri delu sodelovali (učeča se skupnost) in poglobljali poznavanje različnih znanstvenih raziskav in spoznanj. Na ravni šole smo opredelili skupni cilj oz. vodilo: **Povečanje aktivne vloge učencev v vseh fazah učnega procesa s krepitevijo formativnega spremljanja.** Projekt smo vključili v letna delovna načrta šole za šolski leti 2015/16 in 2016/17.

Struktura projekta Linpilcare na ravni šole

1. Na šoli smo oblikovali šolski razvojni tim, ki so ga sestavljali predstavniki učiteljev prvega,

drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Člani tima smo se vsaj dvakrat letno srečali s skrbnico, ki nam je pomagala reševati vsebinska in organizacijska vprašanja ter nam omogočala širši in bolj poglobljen pogled na dogajanje v projektu.

2. V okviru tima smo na podlagi ocene stanja in poznavanja šolske klime ter kulture poiskali naš skupni cilj in tako postavili raziskovalno vprašanje, ki smo ga v drugem letu projekta še nadgradili. Pripravili smo predlog operativnega načrta šole za šolski leti 2015/16 in 2016/17.
3. Spremljali in spodbujali smo strokovne delavce, kolege, da opravijo dogovorjene dejavnosti v načrtovanih rokih.
4. Šolski razvojni tim je pripravil osnutke za skupni cilj v projektu, raziskovalno vprašanje na ravni šole ter način dela. Dokončno so bile odločitve sprejete na pedagoški konferenci.

Skupni cilj v projektu: naučiti se raziskovati lastno prakso ob uvajanju formativnega spremljanja ali vsaj nekaterih njegovih elementov.

Raziskovalni vprašanji na ravni šole: Kako doseči, da bi bili učenci čim bolj aktivno vključeni v vse faze učnega procesa? (2015/16) Kako krepiti in poglobiti doseženo stopnjo uporabe elementov formativnega spremljanja v vseh fazah učnega procesa? (2016/17)

Način dela: V prvem letu dela v projektu so vsi strokovni delavci izpeljali tri kroge akcijskega raziskovanja. V načrtu dela so si postavili raziskovalno vprašanje, cilje, ki jih želijo doseči, dejavnosti za učence in učitelja ter kazalnike doseganja ciljev (dokaze o učenju). Po vsakem krogu raziskovanja lastne prakse so opravili evalvacijo dela in ugotovitve upoštevali v naslednjem raziskovalnem koraku. Skrbnica je vsakemu strokovnemu delavcu dala kratko povratno informacijo glede načrta dela (opomnik), kar je bilo izjemnega pomena za občutek varnosti in ohranjanje motivacije strokovnih delavcev za intenzivno in zahtevno delo v projektu.

V drugem letu projekta so strokovni delavci delovali v manjših skupinah (3 do 5 strokovnih delavcev). Izvedli so dva kroga raziskovanja lastne prakse. Vsaka skupina je oblikovala skupno raziskovalno vprašanje in poskušala doseči želeno stanje po različnih poteh znotraj skupine. Izvajali

smo medsebojne spremljave pouka in ugotavljali, kaj učinkuje, kaj ne.

Kako je potekal razvoj vseh treh stebrov projekta?

V čem smo izboljšali pedagoško prakso?

OPOMNIK ZA PRIPRAVO AKCIJSKEGA NAČRTA 2016/2017			
Naš skupen izziv/cilj: ¹			
Naše skupno raziskovalno vprašanje:			
Kaj bomo skupaj razvijali? Katere elemente FS bomo povezali?			
Kakšno končno stanje si želimo? Kako bomo vedeli, da smo uspešni?			
Ime člana	Izhodiščno stanje (11. 9. 2016)	Izvedene aktivnosti za dosego cilja do 15.1.2016 in dokazi ²	Izvedene aktivnosti za dosego cilja do 15.5.2016 in dokazi
	-	-	-
	-	-	-
	-		
	-		
	-		
Evalvacija 1:			
Evalvacija 2:			

OPOMNIK ZA PRIPRAVO AKCIJSKEGA NAČRTA 2016/2017			
Naš skupen izziv/cilj: ¹			
Učenci bodo znali vrstniško sodelovati in vrednotiti, <u>samovrednotiti</u> , znali bodo na različne načine dokazati znanje.			
Naše skupno raziskovalno vprašanje:			
Kako učenec ob vrstniški PI spremlja, vrednoti in izboljšuje lastne dokaze o učenju?			
V koliki meri se izboljša znanje pri učencu, ki dobi vrstniško povratno informacijo?			
Kaj bomo skupaj razvijali? Katere elemente FS bomo povezali?			
Skupaj bomo razvijali vrstniško sodelovanje in vrednotenje. Povezali bomo <u>samovrednotenje</u> in vrstniško povratno informacijo.			
Kakšno končno stanje si želimo? Kako bomo vedeli, da smo uspešni?			
Da učenci znajo podati povratno informacijo vrstniku in jo sprejeti in na njej nadgraditi svoje znanje.			
Z izboljšanim znanjem ter ustrezno podano povratno informacijo.			
Ime člana	Izhodiščno stanje (18. 10. 2016)	Izvedene aktivnosti za dosego cilja do 15. 1. 2017 in dokazi ²	Izvedene aktivnosti za dosego cilja do 15. 5. 2017 in dokazi
Milena	- preverjanje predznanja - <u>sonačrtovanje</u> ciljev in kriterijev - povratna informacija - <u>samovrednotenje</u>	- nadgradnja kriterijev za pisanje - prepis besedila ob upoštevanju kriterijev - vrstniška PI na podlagi kriterijev - načrtovanje izboljšave lastnega zapisa glede na podano PI sošolca - dokazila: lističi s kriteriji, fotografije, posnetki vrstniškega vrednotenja	- spoznajo postopek reševanja problemskih nalog pri MAT - samostojno rešujejo naloge in jih primerjajo s sošolci - primerjajo "poti" reševanja in ugotavljajo, da so lahko različne - <u>samovrednotijo</u> in <u>medvrstniško vrednotijo</u> , ter podajo PI
Valerija	- preverjanje predznanja - <u>sonačrtovanje</u> ciljev in kriterijev - povratna informacija učitelja - <u>medvrstniška</u> povratna informacija - dokazi	- pri NIT - pisanje učnega lista - skupno oblikovanje kriterijev - pisanje in reševanje učnih listov - medvrstniška PI - <u>samovrednotenje</u> - dokazila: izdelki učencev, napisani kriteriji	- uporaba <u>problemskega</u> pouka pri matematiki - problemske besedilne naloge s podajanjem <u>medvrstniške</u> PI

LEonida Novak
6. nov 2016

Zanimivo vprašanje, ki pa zahteva primerjavo. To pomeni, da bi morali imeti dve skupini in sicer učence, ki dobijo PI in tiste, ki ne. Verjamem, da tega ne boste tako zastavili. Glede na postavljen cilj bi predlagala, da RV spremenite v: Kako učencev spremlja vrednoti in izboljšuje lastne dokaze o učenju ob vrstniški PI?

Sliki 13, 14: Opomnika za pripravo akcijskega načrta

Steber v okviru projekta Linpilcare	Vpliv na spremembo pedagoške prakse
Prvi steber <i>Raziskovanje lastne prakse</i> Izpeljali smo pet akcijskih krogov od načrtovanja (s povratno informacijo skrbnice) do samoevalvacije z vsakokratno analizo na ravni šole.	UČITELJI: • Poglobljeno ugotavljanje predznanja učencev in »uporaba« tega pri pouku (povečana diferenciacija) • Spoznanje, da učenci zmorejo sodelovati pri načrtovanju učnih ciljev in kriterijev uspešnosti • Sodelovanje pri oblikovanju kriterijev (ozaveščanje pričakovanj) povečuje motivacijo za učenje. UČENCI: • Izražajo željo po izboljšanju izdelkov po povratni informaciji. • Začeli so razmišljati širše (zanimajo jih tudi kompleksno, ne le enostavno). • Začeli so uporabljati različne vire. • Začeli so se zavedati tudi znanja, pridobljenega zunaj šole. • Postali so bolj samostojni, aktivni, ustvarjalni. • Razumejo, da je poti do cilja več, da so različne, da lahko izbirajo pot do cilja. • Bolj cenijo skupinsko delo (<i>več glav več ve</i>). • Postajajo realnejši pri vrednotenju svojih (sošolčevih) dosežkov.
Drugi steber <i>Znanstvene raziskave</i>	• Razprave o pomenu in odnosu med tradicionalnim transmissijskim učenjem in učenjem kot procesom, ki poteka v učencu • Razprave o tem, kako delujejo možgani in kaj podpira učenje • Razprave o tem, zakaj je treba spreminjati pedagoško prakso (učenje in znanje za prihodnost) • Razprave o razmerju med količino in kakovostjo znanja
Tretji steber <i>Učeča se skupnost</i>	• Pogostejše razprave o izkušnjah s spreminjanjem lastne prakse (pedagoške konference, aktivni, delavnice na izobraževanjih, vsakdanji pogovori v prostih urah, odmorih) • Izmenjava didaktičnih gradiv in idej • Kolegialne hospitacije z analizo • Učni obiski kot oblika spremljav pouka • Skupno načrtovanje raziskovanja lastne prakse, primerjava spoznanj in izkušenj, medpredmetno povezovanje • Prepoznavanje stičišč po vertikali • Elemente formativnega spremljanja je mogoče »izkoristiti« in nadgrajevati po vertikali. • Izmenjava izkušenj in mnenj, interpretacija analiz in poročil po skupinah (metainterpretacija) • Sodelovanje, strpnost, medsebojna podpora, svetovanje in zaupanje v kolektiv (odprta vrata učilnice)

Nekatera spoznanja strokovnih delavcev:

- Za spreminjanje pedagoške prakse sta potrebni vztrajnost in potrpežljivost. Ni hitrih rešitev.
- Raziskovanje odpira vedno nova vprašanja.
- Naša pozornost se je opazno preusmerila od lastnih (učiteljevih) učnih ciljev k opazovanju napredka pri učencih.
- V strokovnih pogovorih uporabljamo drugačno besedišče. Pogovarjamo se: učenci so kritični, učenci razumejo, imajo odlične ideje, zmorejo razmišljati v več smereh, naj učenci predlagajo, oblikujejo, vprašaj učence, pusti učencem, da sami razložijo ipd.
- Sonačrtovanje učnih ciljev in kriterijev ter uspešnost njihovega doseganja povečuje interes, motivacijo in odgovornost učencev za učenje/znanje.
- S tem ko učenci že obvladujejo določene veščine formativnega spremljanja in strategije učenja (prim. matematična preiskava), kar je delo učitelja pred menoj, nastaja opazen prihranek časa.
- Učni cilji, ki jih predlagajo učenci na določeno temo, se večinsko skladajo z mojimi.

Preglednica 14: Šibkosti in rešitve na ravni šole

Šibkosti/težave	Rešitev
Nepoznavanje <i>akcijskega raziskovanja</i>	Izobraževanje na šoli v izvedbi ZRSŠ
Pretežno šibko razumevanje <i>formativnega spremljanja</i> v kolektivu	Izobraževanje na šoli v izvedbi skrbnice; medsebojne spremljave pouka na šoli, zlasti pri Barbari Oder, in na drugih šolah; vsak učitelj je prejel priročnik <i>Formativno spremljanje</i> – podpora učenju, ZRSŠ 2016.
Težave v razumevanju elementa <i>dokazi in samoevalvacija</i>	Izobraževanje na šoli v izvedbi skrbnice
Medpredmetno povezovanje in problemski pouk	Izobraževanje na šoli v izvedbi ZRSŠ
Izmenjava izkušenj s kolegi drugih šol	Udeležba strokovnih delavcev na <i>študijskih skupinah</i>
Delo članic ŠRT ¹⁰	Izobraževanje na temo moderiranje procesov v učečih se skupnostih
Upadanje motivacije strokovnih delavcev za delo v projektu (utrujenost, frustracija, slaba volja)	Ravnateljica pripravi <i>motivacijsko sporočilo</i> , spomni na že doseženo, pomen sodelovanja vseh, skupne cilje, odzive učencev, staršev idr.
Neupoštevanje rokov	Ravnateljica opozori na pomen izpolnitve dogovorjenega dela.
Dileme, dvomi, negotovosti v zvezi z realizacijo vseh učnih ciljev v <i>učnih načrtih</i> , dilema o količini znanja (zapomnitev, razumevanje)	Ravnateljica se pred sestankom strokovnega zbora pogovori z vplivnimi posamezniki, omogoči razprave o znanju za prihodnost (kakovost – količina, vpliv sodobnih medijev, delovanje možganov idr.).

¹⁰ ŠRT – šolski razvojni tim

Delo v projektu je pokazalo naše šibkosti in potrebe

Nekatere šibkosti in potrebe na ravni šole smo poznali že iz rednih letnih analiz, druge pa smo identificirali pri rednih evalvacijah na ravni šole po vsakem akcijskem krogu raziskovanja. Te analize je opravljala ravnateljica in jih skupaj s predlogi za odpravo šibkosti redno predstavljala na sestankih strokovnega zbora (preglednica 14). Ugotovitve dveh smo strokovni delavci interpretirali sami (kako jih razumemo, čemu pripisujemo (ne)učinkovanje, kaj je vzrok, kaj posledica itn.).

Delo v projektu je pokazalo moč učeče se skupnosti

1. Na šoli razvijamo in vzdržujemo **sodelovalno kulturo že več let**. Ugotovili smo, da nas še posebno povezujejo zahtevnejše ali pomembne dejavnosti na ravni šole, kot npr. načrtovanje in izvedba dvajsetih prireditev v šolskem letu 2008/09 ali skupno izobraževanje Sodobni pristopi učenja (sedem skupnih izobraževanj z obvezno opravljeno nalogo) v šolskih letih 2012/13 in 2013/14.
2. Strokovni delavci zaradi skupnega ukvarjanja z analizami dosežkov nacionalnega preverjanja znanja **razumejo, da so dosežki učencev posledica kakovosti dela vseh**, ne posameznih učiteljev.
3. **Dosledno vključevanje vseh strokovnih delavcev** v pripravo letnih delovnih načrtov šole in poročil o delu šole.
4. **Močna in povezujoča vizija razvoja šole**, ki smo jo izoblikovali skupaj v šolskem letu 2005/06.
5. **Strinjanje strokovnih delavcev o tem**, kaj želimo izboljšati: povečanje motivacije učencev za učenje in delo, preprečevanje kampanjskega učenja, izboljšanje dosežkov učencev na nacionalnem preverjanju znanja, krepitev potrebe pri učencih za izboljšanje dosežkov; s tem ozavestiti učence o odgovornosti za učenje in znanje, povečati vpliv

predznanja učencev v pedagoškem procesu, izboljšati vsakdanje pedagoške prakse v učilnicah ipd.

Kaj smo doslej dosegli v dveh letih raziskovanja in posodabljanja procesa učenja

1. Največji dosežek dveletnega dela je spoznanje in sedaj tudi že **praksa večine** (ne vseh) **učiteljev**, da v »skrivnost učiteljevega dela«, to je določanje učnih ciljev in kriterijev vrednotenja, **občasno** aktivno vključujejo učence. Ko so učencem predali določeno količino psihološke moči, so jim omogočili razumevanje smisla učenja. Učenci so se na to odzvali z ustvarjalnostjo, motiviranostjo, sodelovalnostjo, z manjšo stopnjo napetosti in konfliktnosti, s pripravljenostjo, željo po izboljševanju izdelka (znanja). Seveda ne vsi, večina pa.
2. Podelitev možnosti soustvarjanja pogojev učenja pomeni za učence večjo odgovornost za znanje, kar izkazujejo s povečano prizadevnostjo, z izrazitejšim interesom za šolsko delo, nastajajočo kritičnostjo (ne kritiziranjem) pri presojanju lastnih uspehov in uspehov vrstnikov (samovrednotenje, oblikovanje povratne informacije za vrstnike).
3. Mnogi učitelji so skozi raziskovanje lastne prakse razvili povečano občutljivost za potrebe učencev.

S poslušanjem učencev so se z njimi srečali na bolj osebni ravni, kar jim je omogočilo prepoznavanje in poglobljeno razumevanje učnih in osebnostnih potreb. Posledično so začeli iskati najrazličnejše oblike in načine podpore učenju. Mnoge so lahko našli v znanstvenih priporočilih ali v pogovoru s kolegi.

V koliki meri se je doslej spremenil naš pogled na pedagoški proces

Večina učiteljev razume in sprejema znanje kot socialno kategorijo, ki se razvija in dopolnjuje

tudi v zunajšolskih izkušnjah učencev. Zato je najprej treba poznati in nato izhajati iz učenčevega predznanja. Brez upoštevanja kognitivnih konceptov, s katerimi učenci (že) razpolagajo, ni mogoče organizirati kakovostnega učenja in poučevanja v šoli. Spoznanje obstaja šele na racionalnem nivoju in ni ponotranjeno kot prepričanje ali vrednota. Za doseg tega cilja je potreben daljši čas.

Vloga ravnatelja

Ravnatelj mora:

- dobro poznati prednosti in pomanjkljivosti kolektiva, da ustrezno porazdeli naloge in obveznosti med sodelavce. Vzpostavlja mora pestre in odprte odnose med vsemi sodelavci. Poskrbeti mora za dobro in učinkovito organizacijo dela in učiteljem omogočiti povezovanje in sodelovanje, podpreti mora vse dobre prakse in ponuditi različne oblike pomoči učiteljem, ki s težavo, predvsem z nezaupanjem, sprejemajo spreminjanje pedagoške prakse;
- ustvarjati pogoje, v katerih učitelji brez zadržkov izrazijo pomisleke, dileme, dvome, strah, odpor. Hkrati pa mora razpolagati z dejstvi, dokazi in izkušnjami, s katerimi podpira učitelje v smeri profesionalnega razvoja;
- biti najprej sam globoko prepričan v vrednost skupnega cilja. Razumeti mora, da učitelji doživljajo spreminjanje razumevanja učenja in poučevanja od transmisijskega k procesnemu kot poseganje v njihovo profesionalno osebnost in odgovornost, četudi so se za spremembe odločili sami. Profesionalnost in odgovornost učitelja je trdna psihološka struktura med seboj povezanih znanj, prepričanj, izkušenj, čustev in predvsem rutin. Vsaka sprememba je sprejeta z negotovostjo in dvomi. Za učitelje je naporna, še posebno ker se učinki pokažejo šele čez določen čas;
- v procesu spreminjanja temeljnih prepričanj o učenju in poučevanju vedno znova

izpostavljati dokaze pozitivnih posledic spreminjanja: dobre prakse, uspehe, ustvarjalne poskuse ali dobre rešitve sodelavcev. S tem sporoča učiteljem pomembnost spreminjanja in podporo novim praksam. Še posebno tako, da tudi sam spreminja svoje rutine (npr. namesto klasičnih hospitacij izpelje učni obisk);

- dobro presoditi, kdaj bo postavil jasno pedagoško zahtevo in vztrajal pri skupni odločitvi, kdaj bo omogočil pedagoški dialog in kdaj spreminjanje skupnega cilja.

Za vse to pa potrebuje zlasti močno, skupaj s kolektivom ustvarjeno vizijo razvoja šole, pozitivno in odprto ter seveda močno sodelujočo šolsko kulturo.

Vloga skrbnika

V procesu drugačnega razumevanja učenja, poučevanja, znanja je skrbnik za šolo izjemnega pomena. Je »pogled od zunaj«. Vidi tisto, kar delujejo v sistemu ne morejo uvideti. Skrbnik razpolaga z mnogimi specifičnimi znanji in izkušnjami, saj pozna različne šole in njihove prakse. Ve, kdaj je dobro spodbuditi naslednji razvojni korak in kdaj pomiriti, počakati, ponoviti katero od razvojnih nalog. Ko jasno in preprosto pojasni posamezne izkušnje, situacije in dogodke, daje potrebni občutek varnosti.

Odlična izkušnja z našo skrbnico je, da ne popusti našim pričakovanjem po hitrih rešitvah in receptih; tako nas usmerja k poglobljenemu razmišljanju, delovanju, preizkušanju in povečanemu sodelovanju.

Kako naprej

Po dveh letih dela v projektu imamo veliko dobrih izkušenj in precej dokazov, da je aktivna vloga učenca v procesu učenja in poučevanja mogoča in da resnično povečuje motivacijo učencev za šolsko delo ter pozitivno vpliva na kakovost njihovega znanja. Učitelji kljub pozitivnim izkušnjam izražajo utrujenost, ki je predvsem povezana s čustvenim

odzivanjem na opuščanje dosedanjih rutin in s preizkušanjem drugačnih, novih načinov poučevanja z aktivno vlogo učencev. Z vidika ponotranjanja in utrjevanja spoznanj o vključevanju učencev v proces učenja pa je treba nadaljevati s procesi posodabljanja pedagoškega dela.

Tudi nekatere ugotovitve analiz dosedanjega dela podpirajo to odločitev, npr. dobra medsebojna

povezanost, sodelovanje, usvojeno orodje za raziskovanje lastne prakse, odzivi učencev, doživeta presenečenja nad njihovo ustvarjalnostjo, vedenjem, pozitivno odzivnostjo.

Prav tako pa smo v zadnjih dveh letih odprli več vprašanj, kot smo dobili odgovorov. In zato smo dolžni nadaljevati začeto delo.

Viri in literatura

Individualni načrti AR.

Rešeni samoevalvacijski vprašalniki akcijskega raziskovanja (Vir: arhiv OŠ Poljčane).

Analiza refleksij akcijskega raziskovanja (Vir: arhiv OŠ Poljčane).

Samoevalvacija 2015/16, 2016/17.

Sliki (Vir: arhiv OŠ Poljčane).

Raziskovanje lastne prakse – pot do bolj kakovostnega poučevanja in učenja matematike

.....
Mag. Liljana Petek, Prva gimnazija Maribor

Povzetek

Projektni tim Prve gimnazije Maribor se je v okviru projekta Linpilcare ukvarjal z raziskovanjem lastne pedagoške prakse. Osredinili so se na domače naloge pri predmetih matematika, angleščina in nemščina. Glavno raziskovalno vprašanje je bilo: »Ali lahko z drugačnim podajanjem in pregledovanjem domače naloge spodbudimo razvoj kritičnega mišljenja učencev pri reševanju domače naloge in odgovornost učencev do sprotnega in kvalitetnega opravljanja domače naloge?« Projektni tim je opravljanje domačih nalog preveril z anketnim vprašalnikom, ki so ga učenci izpolnili na začetku in na koncu projekta. Članice tima so spremenile način podajanja in pregledovanja domačih nalog. Učenci so dobili diferencirano domačo nalogo, sami so konstruirali lastno netipično domačo nalogo po tematskih sklopih in jo oddali v spletno učilnico. V okviru sodelovalnega učenja so učenci drug drugemu tedensko pregledali diferencirano domačo nalogo in sodelovali pri vrednotenju nalog, ki so jih sami konstruirali. Pri izdelavi nalog se je pokazala kreativnost učencev, pri vrednotenju nalog pa njihovo kritično mišljenje.

Ključne besede: kritično mišljenje, odgovornost, domača naloga.

Practitioner Inquiry – the Way to More Quality Mathematics Teaching and Learning

Abstract

The project team at I. gimnazija Maribor High School researched their own teaching practice within the Linpilcare project. Our focus was the homework in Maths, English and German classes. The main inquiry question was: « How can changes in the instruction and feedback concerning students' homework encourage both the development of critical thinking with students as well as the increased responsibility for their own learning? The project team designed the questionnaire to check students' opinions about this topic at the beginning of the school year. Consequently the team members changed the instruction and feedback strategies. The students were given differentiated homework; they also designed themselves the non-typical

types of homework and uploaded the material in the virtual classroom. On weekly basis and working collaboratively, they assessed each other's homework and gave feedback. This is how their creativity and critical thinking were revealed.

Keywords: critical thinking, responsibility, homework

Pregledovanje domače naloge je eden izmed načinov spremljanja učencev pri učenju matematike ali katerega drugega predmeta. Domača naloga je pomemben del učenja, ki ga pričakujejo tako učenci kot učitelji, saj omogoča učencem, da ponotranjijo informacije, ki so jih pridobili v razredu. S pomočjo domače naloge lahko spremljamo učenčev učni napredek. Učitelji lahko vplivamo na to, da učenci razumejo, kako pomembna je domača naloga. Ta bi morala biti zanimiva, individualizirana, diferencirana. Učenci bi si jo lahko občasno sami izbrali in tudi sami izdelali. Učitelji jo lahko napišemo na tablo, pošljemo učencem po elektronski pošti, objavimo v spletni učilnici, napišemo na list papirja. Naloge lahko poiščemo v učbeniku, zbirki nalog, na spletu ali v e-učbeniku. Pomembno je, da domačo nalogo pregledamo, jo morda opremimo s komentarji. Domačo nalogo lahko občasno učenci pregledajo drug drugemu, pri čemer spodbujamo njihovo kritično mišljenje in sodelovalno učenje. Pomembno je, da imajo učenci priložnost izraziti svoje mnenje o domači nalogi in da jo vidijo kot del učnega procesa. Učencem lahko damo večjo vlogo pri izbiri domače naloge in pri določanju časa za domačo nalogo, s čimer spodbudimo njihov občutek odgovornosti do opravljanja domače naloge (Painter, 2003).

Domača naloga je za poučevanje matematike izredno pomembna. S tedenskim preverjanjem domače naloge in anketnim vprašalnikom o opravljanju domače naloge pri pouku matematike sem v izbranem razredu ugotovila, da učenci domače naloge ne opravljajo redno in tudi ne kakovostno. Občasno domačo nalogo prepišejo od sošolcev, netipične domače naloge ne znajo rešiti sami in nalog ne opravljajo sproti. Ugotovila

sem, da način podajanja in preverjanja domače naloge, ki ga običajno uporabljam, ne spodbuja razvijanja odgovornosti do kakovostnega opravljanja domače naloge in ne kritičnega mišljenja, ki bi ga dijaki potrebovali pri reševanju netipične domače naloge. Ko sem iskala vzroke za takšno stanje, sem ugotovila, da domače naloge ne pregledam dovolj natančno ter da domača naloga ni diferencirana in tako ni prilagojena sposobnostim učencev. Želela sem spodbuditi sodelovalno učenje in vključiti učence v pregledovanje domače naloge in v samostojno izdelavo domače naloge. Učenci so bili v okviru anketnega vprašalnika vprašani, ali se jim zdi opravljanje domače naloge koristno in zakaj. Vsi učenci izbranega razreda so odgovorili, da je opravljanje domače naloge koristno, in navedli te razloge:

- da ponovijo učno snov;
- da utrdijo učno snov;
- da preverijo svoje znanje;
- da se učijo sproti.

V anketnem vprašalniku so lahko učenci podali svoje mnenje o tem, kaj lahko stori učitelj, da bodo učenci bolj kakovostno opravljali domače naloge. Veliko učencev je predlagalo nagrado v obliki bonus točk ali manj vprašanj kot običajno pri ustnem spraševanju. Nekateri učenci so predlagali oceno iz domačih nalog, bolj kreativne domače naloge, individualizirane domače naloge, zaostreno in naključno pregledovanje domačih nalog. Nekateri učenci pa so bili mnenja, da učitelji ne moremo nič storiti, saj so učenci leni. Z rezultati ankete sem seznanila učence in pri analiziranju anketnih vprašalnikov sem dobila veliko idej za spremembe. S pomočjo učencev sem spoznala, da bom morala spremeniti svoj način

dajanja in pregledovanja domače naloge, če želimo doseči spremembe pri tem, kako učenci opravijo domačo nalogo.

Sodelovanje v projektu Linpilcare mi je ponudilo še več odgovorov na vprašanje: »Ali lahko z drugačnim podajanjem in pregledovanjem domače naloge spodbudimo razvoj kritičnega mišljenja učencev pri reševanju domače naloge in odgovornost učencev do sprotne in kvalitetnega opravljanja domače naloge?« Poglavitna ideja je bila spremeniti lastno pedagoško prakso, da dosežemo spremembo v delovanju učencev, konkretno v njihovem opravljanju domačih nalog. Tako kot učenci potrebujejo učne cilje, tudi učitelji potrebujemo dobro zastavljene profesionalne in s cilji učencev povezane cilje, da bi lahko proučevali učinkovitost lastne prakse (Timperley, 2011). Znotraj projektnega tima smo učiteljice med seboj izmenjale ideje in strokovno literaturo. Naše ideje in delo smo večkrat prikazale v okviru pedagoških sej in jih tako poskušale razširiti tudi med druge učitelje na naši šoli. Težave z domačimi nalogami imajo namreč vsi učitelji in tako lahko z izmenjavo idej vsakdo najde kaj uporabnega zase in za svoj način dela. S pomočjo medsebojnih hospitacij smo članice tima izmenjale primere dobre prakse in jih na sestankih projektnega tima tudi analizirale.

Problem kakovostnega opravljanja domačih nalog pri pouku matematike sem poskušala v okviru projekta z ideologijo Timperleyjeve rešiti tako, da smo skupaj z učenci oblikovali način podajanja in preverjanja domače naloge z upoštevanjem elementov formativnega spremljanja pouka. Tako sem v preteklem šolskem letu v izbranem razredu dajala pri vsaki učni snovi diferencirano domačo nalogo. Učencem sem prepustila izbiro težavnosti, pri čemer so tudi sami lahko sproti spreminjali svojo izbiro. Ohranila sem tedensko pregledovanje domače naloge, vendar sem velikokrat prepustila pregledovanje domače naloge učencem. S tem sem spodbujala sodelovalno učenje in občutek odgovornosti pri učencih ob opravljanju domače naloge. Učenci so prišli do ugotovitve, da moraš domačo nalogo

sam kakovostno opraviti, če jo želiš pregledati tudi drugemu. Učenci so bili ob koncu šolskega leta v večini mnenja (kar sem ponovno ugotavljala z anonimnim anketnim vprašalnikom), da jim je diferencirana domača naloga omogočila lažje in bolj kakovostno opravljanje domačih nalog. Po mnenju učencev je bilo zanimivo in koristno dejstvo, da so morali naloge pregledovati drug drugemu. Domače naloge so zaradi diferenciacije v večini opravljali bolj pogosto kot prej in so izrazili željo, da bi v prihodnjem šolskem letu ohranili ta način podajanja in pregledovanja domačih nalog. Tako so učenci v izbranem razredu tudi v tem šolskem letu občasno dobivali diferencirane domače naloge.

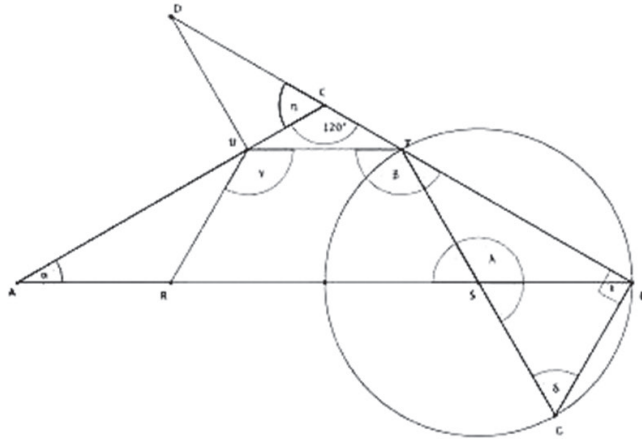
Za spodbujanje kritičnega mišljenja učencev pri reševanju matematičnih domačih nalog pa so morali učenci sami sestaviti matematično nalogo pri določenih tematskih sklopih (Geometrija, Modeliranje s kotnimi funkcijami, Vektorji in Lastnosti funkcij). Pri konstruiranju lastnih domačih nalog so učenci pridobili nova znanja, kot so risanje geometrijskih objektov, vektorjev in funkcij s pomočjo računalniškega programa Geogebra ter pisanje matematičnih simbolov s pomočjo programa Microsoft Equation 3.0. Domače naloge so oddajali v spletno učilnico. Te domače naloge so učenci vrednotili s pomočjo kriterijev, ki smo jih izdelali skupaj. Prav tako so dobili povratno informacijo od mene. Učenci so bili tako prvič izpostavljeni dejstvu, kako sestaviti matematično nalogo, da bo primerno težka, da bo rešljiva, da bo zanimiva. Pri izdelavi nalog se je pokazala njihova kreativnost, pri vrednotenju nalog pa njihovo kritično mišljenje. Učenci so sami oblikovali kriterije za vrednotenje svojih izdelkov. Ti kriteriji so bili matematična pravilnost navodil (naloga mora biti sestavljena tako, da je rešljiva), samostojna izdelava in izvirnost, pravilna in ustrezna slika, izdelana v Geogebri, in pravilno rešena naloga s postopkom. Ob koncu šolskega leta so lahko učenci s pomočjo anketnega vprašalnika izrazili svoje mnenje o konstrukciji lastnih domačih nalog. Učenci so bili mnenja, da so pridobili precej novega znanja, kot je risanje v Geogebri, pisanje

DOMAČA NALOGA MATEMATIKA – DOMENŠUMAN, 2. G

Navodilo:

Zapiši velikosti označenih neznanih kotov. Trikotnik ABC je enakokrak, v njega pa je vrisan enakokraki trapez in trikotnika ARU in BST sta skladna.

Slika:



Rešitve:

- $\eta = 180^\circ - 120^\circ$
 $\eta = 60^\circ$
- $\angle CTU = \frac{180^\circ - 120^\circ}{2}$
 $\angle CTU = 30^\circ$
 $\beta = 180^\circ - \angle CTU$
 $\beta = 180^\circ - 30^\circ$
 $\beta = 150^\circ$
- $\epsilon = 90^\circ$ (Talesov izrek)
- $\alpha = \frac{180^\circ - 120^\circ}{2}$ $\alpha = 30^\circ$
- $\angle SRU = 2 \cdot \alpha$ $\angle SRU = \angle TSR$
 $\angle SRU = 60^\circ$
 $\gamma = 180^\circ - 60^\circ$
 $\gamma = 120^\circ$
- $\lambda = \angle TSR + 180^\circ$
 $\lambda = 60^\circ + 180^\circ$
 $\lambda = 240^\circ$
- $\angle BST = 180^\circ - 60^\circ$
 $\angle BST = 120^\circ$
 $\angle TBS = \angle STB$
 $\angle STB = \frac{180^\circ - 120^\circ}{2}$
 $\angle STB = 30^\circ$
 $\delta = 180^\circ - 90^\circ - 30^\circ$
 $\delta = 60^\circ$

Slika 15: Izdelek učenca na temo koti

matematičnih simbolov v Wordu, s konstrukcijo nalog so morali svoje znanje poglobiti, bili so kreativni in iznajdljivi.

Na sliki 15 lahko vidimo izdelek učenca drugega letnika na temo geometrija. Naloga je izvirna in samostojno izdelana. Slika je narejena v programu Geogebra, geometrijski elementi na sliki so ustrezno označeni. Oznake elementov so bile pri nekaterih učencih namreč pomanjkljive, kar je vplivalo na razumevanje naloge. Naloga na prvi

sliki morda vsebuje preveč elementov, saj je treba izračunati kar sedem kotov. Naloga je pravilno rešena z ustreznim matematičnim postopkom, zapisanim v programu Microsoft Equation 3.0. Naloga je rešena skoraj brez besednih komentarjev, zgolj z matematičnimi računi. Učenci so imeli občasno težave s pisanjem matematičnega besedila in s komentarji ob reševanju naloge. Izkazalo se je, da so bili računi večinoma pravilni, zapisi ob njih pa včasih dvoumni, nerazumljivi ali nerodno zapisani.

DOMAČA NALOGA IZ GEOMETRIJE (GeoGebra)

Avtorica: Katarina Fišer, 2. f. 22.10.2016

NALOGA:

V ravnini so dane tri nekolinearne točke A, B, C. Nariši krožnico tako, da bo potekala skozi vse tri.

REŠITEV:

- Povežemo točki A in B, ter točki B in C. Dobimo daljici *a* in *b*. Konstruiramo simetrali teh dveh daljic. Tam, kjer se simetrali sekata, narišemo točko S.
- Za polmer krožnice, uporabimo razdaljo med točko S in katerokoli točko, ki nam je bila dana.
- Šestilo, z odmerjenim polmerom, zapičimo v točko S in narišemo krožnico.

Slika 16: Izdelek učenke na temo krog in krožnica

Na sliki 16 je predstavljen izdelek učenke drugega letnika na temo geometrija. Nalogi morda manjka izvirnost, saj lahko podobno nalogo najdemo v učbeniku. Kljub temu je učenka nazorno in izvirno prikazala posamezne korake reševanja naloge v programu Geogebra in slike opremila z besedilom. Elementi na slikah so ponovno ustrezno označeni, besedilo je primerno in pravilno. Po posameznih korakih se lepo vidi potek reševanja naloge.

V okviru projekta je nastalo veliko odličnih izdelkov, ki so me prepričali v to, koliko zmorejo učenci, in mi omogočili vpogled v njihovo razmišljanje. V tem šolskem letu sem ta način dela uporabila ne samo v izbranem razredu, temveč tudi v drugih razredih, v katerih poučujem matematiko. Čeprav takšen način dela zahteva več časa in truda, bi ga želela ohraniti še naprej. Učitelji se lahko veliko naučimo drug od drugega in tudi od učencev.

Vira

Painter, L. (2003). Resource Books for Teachers series. Alan Maley (ur.): *Homework*, Oxford: Oxford University Press.

Timperley, H. (2011). *Realising the power of professional learning*. Buckingham: Open University Press.

Razvoj profesionalne učeče se skupnosti na Srednji šoli Slovenska Bistrica

151

.....
Tara Sinkovič, mag. Irena Wozniak in mag. Marko Žigart, Srednja šola Slovenska Bistrica

Povzetek

Avtorji predstavljajo razvoj profesionalne učeče se skupnosti na Srednji šoli Slovenska Bistrica v okviru projekta Linpilcare. Med letoma 2015 in 2017 se je na šoli formirala skupina sedmih učiteljev, ki so raziskovali lastno učno prakso. Pri tem je skupina v začetku delovanja odražala predvsem interese članov, ki so se v projekt vključili z različnimi cilji, a s skupno željo razviti veščine preverjanja lastne prakse. Posamezna učeča se skupnost vedno odraža značilnosti oseb, vključenih vanjo. V začetku sodelovanja je napredek oteževala nejasnost o zahtevah in ciljih projekta. Avtorji ugotavljajo, da se profesionalna učeča se skupnost lahko razvije le v okolju, ki učiteljem dovoljuje dvome ter spodbuja sodelovanje. Bistven korak na poti do razvoja profesionalne učeče se skupnosti je bil trening moderatorskih veščin in protokolov komunikacije. Z uporabo teh se je v skupnosti razvila zavest o pomembnosti dajanja in sprejemanja povratnih informacij. Kot največjo prednost projekta avtorji prepoznavajo poudarek na profesionalnem razvoju posameznika v okviru skupnosti. Avtorji ugotavljajo, da je za ohranjanje skupnosti potreben jasno opredeljen cilj. Vzdrževanje takih ciljev bo tudi v prihodnosti največji izziv njihove skupnosti.

Ključne besede: Linpilcare, profesionalna učeča se skupnost, protokol, moderatorske veščine.

Development of the Professional Learning Community in the Upper Secondary School in Slovenska Bistrica

Abstract

The authors present the development of the professional learning community at the Slovenska Bistrica Upper Secondary School in the project Linpilcare. In the years 2015-2017 the group of seven teachers who researched their own practice was established. First the group members who joined the project had different interests, but a common goal to develop the skills of looking into one's own practice. A professional learning community is always about the

characteristics of its members. First we found it difficult to recognize the project's goals. We also claim that the professional learning community can develop in the environment which allows for doubt and encourages collaboration. A significant step forward was the training How to Facilitate Group Processes in Order to Meet Needs in Education. The tools which we learnt about and experienced during the training helped us to develop the consciousness about the importance of giving and receiving feedback. We think that the professional growth within the professional learning community is one of the greatest strengths of the project. We also have to highlight that in order to maintain such a community one needs a clearly defined goal. Having such goals will be one of the biggest challenges of the learning communities in the future.

Keywords: Linpilcare, professional learning community, protocol, facilitation skills.

V začetku leta 2015 smo na Srednji šoli Slovenska Bistrica z mešanimi občutki in pričakovanji pristopili k projektu Linpilcare. Za sodelovanje v projektu smo se odločili predvsem zaradi izziva, ki ga je pomenila možnost spremljanja lastnega profesionalnega razvoja in večjega povezovanja raziskovanja učiteljev z akademskimi izsledki. Oblikovanje profesionalne učeče se skupnosti (v nadaljevanju besedila bodo avtorji uporabljali termin skupnost) sprva ni spadalo med naše prioritete, a se je v času trajanja projekta pokazalo za eno od bistvenih prednosti za vključene. Ob prijavi smo menili, da se cilji projekta dobro ujemajo z razvojnima prioritetama naše šole – razvijanjem samouravnavanja za učinkovito učenje in poudarjanjem pomena telesne dejavnosti za učinkovitejše učenje in poučevanje.

Začetno oblikovanje profesionalne učeče se skupnosti

Uvodna predstavitev projekta je pritegnila ravnateljico in učitelja fizike, ki sta projekt s povabilom k sodelovanju predstavila kolektivu na zaključni konferenci. Tako so učitelji dobili priložnost, da so pred odločitvijo o sodelovanju temeljito razmislili o svojih interesih in možnostih prispevka v okviru tega projekta. Na uvodni konferenci ob začetku naslednjega šolskega leta se je oblikovala

skupina sedmih učiteljev, ki so prostovoljno pristopili k projektu. Način vključevanja in število članov ustreza osnovni ideji o profesionalni učeči se skupnosti, po kateri razvoj skupnosti temelji na procesih in ne na posameznih dogodkih. Skupnost mora težiti k procesom, ki bodo delujoči, praktični ter usmerjeni v profesionalni razvoj posameznika in skupine prek učenja iz izkušenj in teorije. Skupina naj bi štela šest do deset članov, ki prostovoljno pristopijo (Caine in Caine, 2010).

Ker je bilo med člani skupine najti zelo različne interpretacije o namenu projekta, hkrati pa so bili vsi člani že vključeni v različne druge projekte, smo se v začetku zelo težko poenotili, kaj naj bi dosegli kot skupina. Naša največja skupna točka je bilo navdušenje nad svobodo izbire, kaj bo posameznik počel v okviru projekta. Ob začetku sodelovanja smo tako zlahka postavili vsak svoj cilj delovanja v projektu, več težav pa smo imeli pri oblikovanju skupnih ciljev, pa tudi pri uvidevanju njihove potrebnosti. Skupni cilj sodelovanja v projektu smo tako lahko oblikovali šele po srečanjih s skrbnicama projekta z Zavoda RS za šolstvo Vero Bevc in Marjeto Borstner. Takrat smo lahko člani poiskali skupne cilje v svojih različnih projektih in interesih ter oblikovali skupni operativni načrt, v katerem smo poudarili pomen spremljanja lastne prakse in razvijanja elementov formativnega spremljanja.

Kmalu po začetku sodelovanja smo se člani skupine Linpilcare zavezali enemu od pomembnih poudarkov projekta, da sodelovanje v njem ne bi smelo pomeniti dodatnega dela, temveč predvsem spremljanje, preverjanje in hkratno izboljševanje dosedanje prakse, pa tudi da so vsi člani skupine odgovorni za uspeh projekta. Tako smo poskrbeli, da so se različni predstavniki skupine udeležili vseh seminarjev, ki jih je v okviru projekta organiziral Zavod RS za šolstvo, ter svoje novo pridobljeno znanje in veščine kasneje delili v okviru skupine. Prevzeli smo predlagano strukturo skupine z rednimi srečanji, moderatorjem (vodjo tima Markom Žigartom) ter podpornikom. Redno sklicana srečanja so bila obiskana bolj ali manj redno. Pri tem je bila zelo pomembna vloga ravnateljice, prav tako članice skupnosti, ki je članom omogočila sestanjanje v dopoldanskem času in jim takrat ni dodeljevala dodatnih zadolžitev. Zavedali smo se namreč, da je ena poglobitvenih značilnosti poučevanja pomanjkanje časa za refleksijo. Zaradi tega so se učitelji pogosto primorani zanašati na svoje rutinsko znanje in intuicijo (Vanderhauwaert, 2016). V želji, da bi raziskovanje lastne prakse postalo standard dela v naši ustanovi, smo veliko pozornosti namenili vgrajevanju te prakse v običajni delovnik.

Moderator in narava dela v skupnosti

Za usklajeno delovanje skupine se je kot bistvena izkazala vloga moderatorja, ki je v času oblikovanja skupine v skupnost skrbel za povezanost članov z rednim sklicevanjem srečanj, ažurnim obveščanjem ter sprotnimi povratnimi informacijami o nalogah in delu članov.

Naša srečanja so bila (tudi zaradi operativne narave moderatorja) vedno namensko strukturirana. Na srečanjih smo predstavili svoje operativne načrte za delo ter jih medsebojno komentirali. Delili smo nova znanja in veščine, pridobljene na izobraževanjih. Poročali smo o svoji praksi v razredih ter opažanjih ob njej. Srečanja so bila tudi priložnost, da smo člani izrazili svoje dileme in pomisleke ob uresničevanju zastavljenih ciljev,

jih na novo opredelili in ob podpori skupine dodatno razvijali. Srečanja so običajno trajala 30 do 45 minut. V začetnem navdušenju smo za srečanja rezervirali tedenski termin, zaradi narave dela v šoli pa se je tolikšna pogostost izkazala za neustemeljeno. Redna srečanja smo tako organizirali vsakih 14 dni, kadar pa smo se s projektom ukvarjali intenzivno, smo se srečevali tudi pogosteje ali v manjših delovnih skupinah.

Ob začetku sodelovanja v projektu je bilo vodilo večine sodelujočih predvsem preverjanje in nadgrajevanje lastne prakse. Tradicionalno usmerjeni v izboljševanje individualnega delovanja učitelja v razredu smo se člani sicer veselili možnosti lastnega napredka, nismo pa pričakovali večjih premikov na ravni grajenja skupnosti. Pristop, v katerem je prispevek skupnosti in za skupnost pomemben vsaj toliko kot lastno delovanje, je večini članov nov, deluje pa tudi nekoliko »umetno«. Tudi v širšem kolektivu je (še vedno) zaznati prepričanje, da naj bi bil nastanek skupnosti organski, skorajda magičen proces, na katerega je težko vplivati, in ki temelji predvsem na spontanah povezavah med medsebojno naklonjenimi in ujemajočimi se posamezniki. Direktivni poskusi takšnega vplivanja so v širši šolski skupnosti zaznani kot avtoritarno vsiljevanje agende.

Vpliv organiziranih izobraževanj na prenos moderacijskih veščin v skupnost

Z vprašanjem, kako (in pravzaprav čemu) v skupnost povezati najprej ožjo skupino članov projekta, ki so predmetno, starostno in osebno precej pisana družčina, so se člani soočali celotno prvo leto projekta. Bistveni preboj v dojemanju skupine Linpilcare kot organizma, ki je sposoben kulturo deljenja in sprejemanja širiti po strukturi šole, je bilo izobraževanje dveh članov na seminarju Evidence-informed teaching and learning v Estoniji, ki je potekal od 14. do 18. novembra 2016. Seminar je bil namenjen ekipam projekta Linpilcare, na njem pa so se sodelujoči interaktivno spoznali z mnogimi orodji, ki omogočajo bolj

učinkovito preverjanje lastne prakse, moderiranje v učeči se skupnosti ter uporabo akademskih izsledkov.

Z izkušnjo sodelovanja v medkulturni izmenjavi praks, spremljani z izrazito strukturiranimi načini sodelovanja, spremljanja in preverjanja prakse, so se člani skupine končno lahko tvorno povezali. S tem se je povečala tudi njihova sposobnost formativnega spremljanja kolegov in dijakov.

Ob tem se želimo zahvaliti ravnateljici šole ter predstavnikom Zavoda RS za šolstvo, ki so nam priporočili obisk seminarja ter ga finančno omogočili. Priložnost sprotnega preizkušanja nove veščine moderiranja ter preverjanja lastne prakse, pa tudi zelo dragocena priložnost takojšnje (in dolgotrajne) refleksije nam je omogočila, da smo novo pridobljeno znanje v veliki meri prenesli v prakso.

Na seminarju za prenos moderacijskih veščin v Tartuju v Estoniji je bil dosežen eden ključnih trenutkov v razvoju veščin sodelovanja v skupnosti. Pri oblikovanju načrtov o preverjanju lastne prakse so bila zelo dragocena tudi izobraževanja, ki jih je izvajal Zavod RS za šolstvo.

Prikaz najbolj uporabnih konceptov in orodij pri formiranju skupnosti

Člani skupine smo v času trajanja projekta razvili več veščin, s katerimi smo lažje kritično ovrednotili lastne učne cilje, metode in rezultate. Tako se je pri eni od članic, ki je od projekta prvotno pričakovala predvsem orodja, kako vplivati na vedenje dijakov, fokus raziskave premaknil na lastno upravljanje s časom med šolsko uro, kar je privedlo do pozitivnega premika v njeni praksi.

Avtorji projekta Linpilcare za pripomočke, ki pomagajo usmerjati interakcije in splošno dinamiko v skupini, uporabljajo termin protokol, ki ga bodo uporabili tudi avtorji članka. Na tem mestu bi želeli prikazati delovanje protokola »Kaj? Zakaj? Kaj zdaj?«, ki smo ga učinkovito uporabili pri oblikovanju osebnih operativnih načrtov spremljanja profesionalnega razvoja. Protokol članom skupine omogoči, da se povežejo med seboj in spoznajo svoje delo, hkrati pa dobijo uporabne povratne informacije (posamezni koraki so opisani v preglednici 15). Protokol je smiselno uporabiti v manjših skupinah (3–4 člani), da preprečimo prepavljanje z informacijami.

Preglednica 15 : Koraki protokola »Kaj? Zakaj? Kaj zdaj?«

Udeleženci premislijo o vprašanju/izzivu/dilemi, povezanem z njihovo raziskavo. Pri tem uporabijo vnaprej pripravljeno dispozicijo. Odgovorijo si na dve vprašanji: »Kaj je zame v tej raziskavi izziv/vprašanje?« in »Zakaj se mi zdi to pomembno?«.	(5 minut)
Prvi govorec pojasni svojo dilemo in predstavi svoj izziv. Drugi le poslušajo.	(3 minute)
Drugi postavljajo pojasnjevalna vprašanja (Sem dobro razumel? Kaj misliš s tem? Koliko? Do kdaj? ...), govorec odgovarja.	(2 minuti)
Udeleženci se pogovarjajo med seboj, prvi govorec pa le posluša in premišljuje. Molči. Skupina glasno razmišlja o njegovi dilemi (Zdi se, da je zanj pomembno ... Mene pa zanima ... Meni to pomeni ... Predlagal bi ...).	(2 minuti)
Prvi govorec predstavi skupini, kaj je novega in uporabnega in kaj namerava storiti zdaj.	(1 minuta)
Postopek se ponavlja, dokler niso vsi člani skupine predstavili svojih dilem in dobili povratnih informacij.	

Vednost, da je vsak član skupine dolžan predstaviti svoj prispevek ter podeliti svoj odziv, je motivirala člane za vnaprejšnjo pripravo. Podoben proces se je odvijal tudi v razredih, v katere smo vnašali elemente delovanja učeče se skupnosti. Porazdelitev odgovornosti na vse člane skupine ter časovni okvir, ki tempira delo v skupini, je koristil tako »prevladujočim« kot »skritim« članom v skupinah. Prevladujoči člani so bili soočeni z večjim številom povratnih informacij, prav tako pa so morali bolje načrtovati predstavitve svojih idej. Skriti člani so bili motivirani, da predstavijo svoje delo, saj je bil njihov čas vgrajen v strukturo srečanja. Ker so vsi člani imeli dolžnost sodelovati, predstavljati svoje delo in reflektirati o delu drugih, so bili bolj motivirani za izboljšavo dela.

Ob tem bi omenili še mehanizem, za katerega menimo, da je pomembno prispeval k pripravljenosti sodelavcev na sprejem ideje učeče se skupnosti. Ta mehanizem je časovno načrtovanje. Protokoli, za katere smo sprva menili, da ovirajo naravni tok komunikacije, so se izkazali kot zelo učinkovito orodje, ki uravnava osebnostne posebnosti vseh vpletenih.

Možnost natančnega časovnega načrtovanja pomeni, da mora posameznik dobro premisliti, kako bo predstavil svoje delo, da bo v omejenem času razumljivo sogovornikom. Hkrati pa tak mehanizem zagotavlja možnost aktivnega sodelovanja vseh vpletenih.

Člani širše šolske skupnosti so se izrazito pozitivno odzvali na protokole dela, v katerih je bil natančno določen čas za prispevek vsakega sodelujočega. To dejstvo verjetno nakazuje na slabo razvito kulturo dialoga, v kateri imajo tisti, ki imajo družbeno (ali fizično) moč, pravico do prve besede ter uzurpacije razprave. Pričakovali bi, da bo med učitelji, ki so navajeni imeti glavno besedo vsaj v razredu, če je že drugje ne morejo uveljaviti, stroga časovna demokracija dojeta bolj kot grožnja. Izkazalo se je, da je bila razumljena v svojem pravem namenu – strukturiranju enakovrednih odnosov med člani skupnosti.

Pogoji in dileme pri vzpostavljanju profesionalne učeče se skupnosti

Oblikovanje profesionalne učeče se skupnosti od učitelja pogosto zahteva veliko količino slepega zaupanja. Posamezniki težimo k temu, da potrjujemo svojo izkušnjo (Nickerson, 1998). Ko iščemo povratne informacije iz okolja, lažje verjamemo tistim, ki so za nas prijetne. Lažje sprejememo tudi vire, ki jih doživljamo kot naklonjene in nam podobne. Zato je za kulturo, v kateri bi lahko vzniknila učeča se skupnost, tako pomembno, da si člani medsebojno zaupajo in so implicitno pripravljeni sodelovati (Vanderhauwaert, 2016).

Prehod od fizične in čustvene izolacije učiteljev do sodelovalne kulture v profesionalnih učečih se skupnostih je evolucija. Njena počasna narava od učiteljev zahteva pripravljenost na zavzeto sodelovanje v daljšem časovnem obdobju. Vsaka sprememba v navadah, prepričanjih in vrednotah pomeni doživljanje negotovosti, občutka nekompetentnosti in odpora. Zato je tako pomembno vzpostaviti zaupanje in dialog med člani. Šele uspešno vzpostavljena skupnost lahko postane katalizator sprememb v širši skupini (npr. v kolektivu) (Fullan, 2003).

Kako pa oblikovati takšno skupnost v trenutnem okolju tipične slovenske šolske zbornice, v kateri se poleg profesionalnih dilem nujno pojavljajo tudi širše družbene dileme starostnega prepada (mladih prekarno zaposlenih učiteljev ter starejših učiteljev v strahu pred izgorelostjo in odvečnostjo), spolne neenakosti (moških, ki se dokazujejo v dokaj feminiziranem poklicu, in žensk, ki iščejo svoje mesto v vse bolj konservativni družbi), grožnje zmanjšanja števila delovnih mest, ideološki prepadi, pa tudi vsakdanje majhne zahrbtnosti? Avtorji menijo, da njihova izkušnja nikakor ni unikatna. Njeno globalnost dokazuje tudi navdušen odziv vseh udeležencev mednarodnega seminarja v Estoniji na eno od pravil, ki vladajo v učeči se skupnosti – slišnost. Ideja tega, da ima vsak član inherentno pravico

in dolžnost biti slišan, ter orodja, kako doseči to slišnost, je bilo (po mnenju avtorjev) najdragocenejše novo znanje v okviru projekta.

Prednosti obstoja profesionalne učeče se skupnosti so jasno vidne. Med pomembnejšimi bi posebej omenili poudarjen profesionalni razvoj učiteljev ter večje zaupanje in povezanost med učitelji.

Največja dilema, ki se v času pisanja članka pojavlja med avtorji, je, kako ustvarjeno skupnost ohraniti in širiti. Profesionalno sodelovanje ter redno soočanje idej je, tako kot znanje, podobno spolno prenosljivi bolezn, če parafraziramo Terryja Pratchetta. Veliko stvari ne moreš početi po starem, hkrati pa čutiš željo, da bi jih delil (Pratchett, 1996). Menimo, da so za ohranjanje skupnosti nujni jasni in eksplicitni cilji, ki omogočajo usmerjenodeloindoživljanjesmiselnostidelovanja skupnosti, ki sega prek osebne naklonjenosti članov. Prav tako menimo, da obstaja optimalno število članov v posamezni delovni skupini in da ni realistično pričakovati, da bi v skupnostih tvorno sodelovali vsi člani kolektiva. Menimo, da je profesionalno učečo se skupnost moč oblikovati šele po tem, ko je znotraj posameznega kolektiva in sistema bila presežena miselnost, da mora biti učitelj jeklen vir avtoritete in znanja, brez napak, dvomov in obžalovanj.

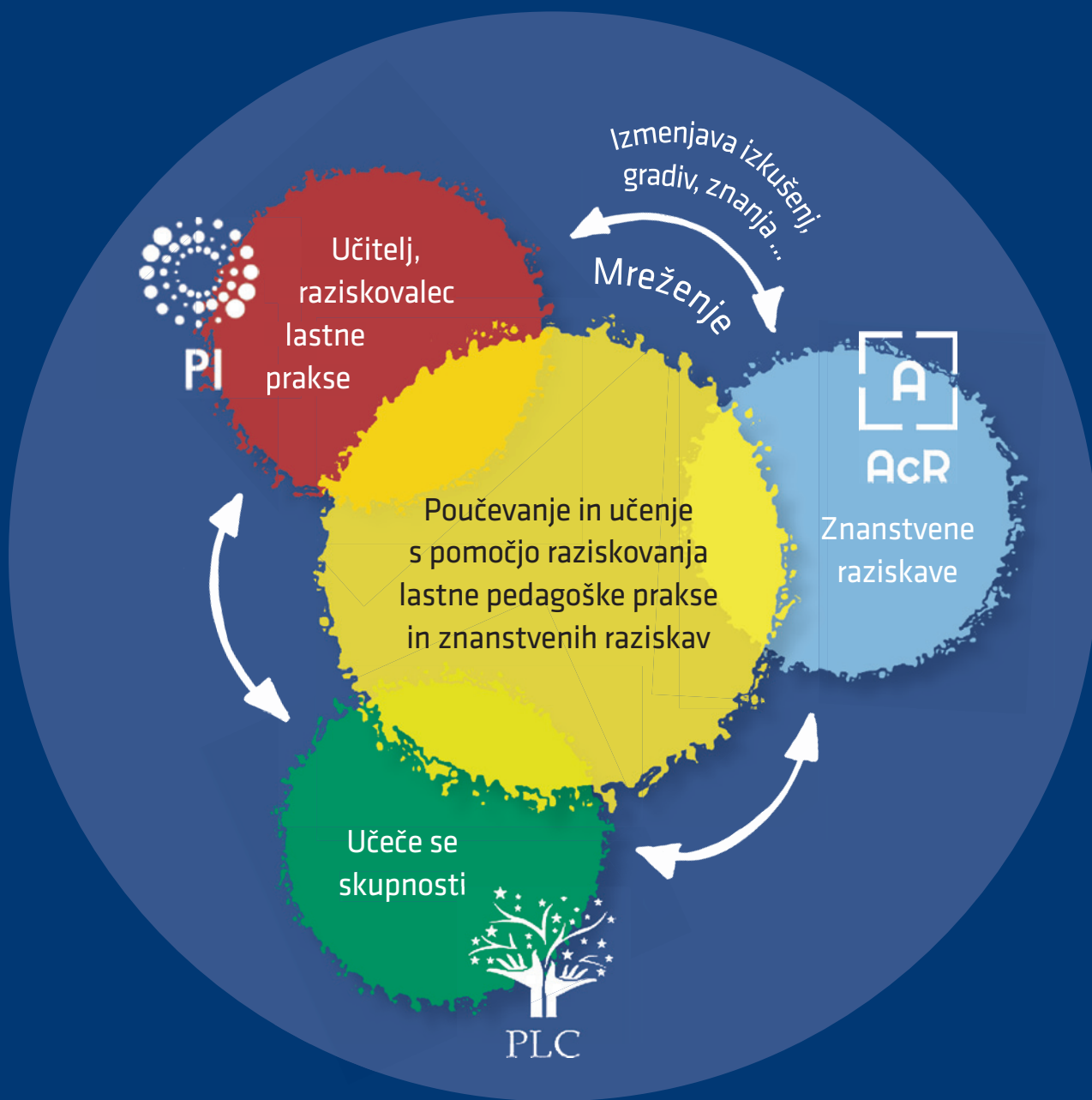
Končna refleksija

V času sodelovanja v skupini, v katero smo vstopili z zelo različnimi cilji, pričakovanji in konstrukti o poučevanju, se je pri vseh članih sčasoma izkristaliziralo skupno zavedanje o pomenu smiselne, naklonjene in razumljive povratne informacije tako pri lastnem delu kot pri delu z dijaki. Zelo dragoceno je bilo, da nam je bilo v okviru projekta, ki se osredinja na spremljanje lastne prakse, omogočeno tudi sprotno spreminjanje ciljev. Kot poglobljen rezultat projekta bi tako posebej omenili novo dimenzijo v našem poučevanju – pripravljenost in potrebo po spremljanju, evalvaciji in deljenju lastne prakse. Člani skupine so v času svojega profesionalnega razvoja večinoma prvič dobili priložnost, da strukturirano in usmerjeno razmišljajo o lastni praksi ter so jo primorani deliti z drugimi. Prav tako so se morali naučiti svojim kolegom podajati povratne informacije, ki segajo prek ravni komplimentov ali sodb.

Poseben izziv je bilo sodelovanje v projektu, pri katerem je vsebinska struktura projekta nastajala hkrati s praktično aplikacijo v šolah, saj takega načina sodelovanja nismo bili vajeni. Pogosto smo ob začetku opravljanja naloge težko doumeli njen namen v širši strukturi projekta. Hkrati je bila to odlična refleksija na pomembnost smiselnosti in strukturiranosti nalog, ki jih dajemo svojim dijakom.

Viri in literatura

- Caine, G., Caine, R. N. (2010). *Strengthening and enriching your professional learning community: the art of learning together*. ASCD.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. RoutledgeFalmer.
- Nickerson, R. S. (1998). *Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises*. Pridobljeno 18. 4. 2017 s spletne strani <http://pages.ucsd.edu/~mckenzie/nickerson ConfirmationBias.pdf>.
- Pratchett, T. (2013). *Hogfather*. Transworld Publishers Ltd.
- Vanderhauwaert, R. (2016). *The Common Conceptual Frame of Reference (2. izdaja)*. Pridobljeno 18. 4. 2014 s spletne strani <http://www.linpilcare.eu/index.php/intellectual -outputs/ccfr/ccfr-2nd-draft>.



ISBN 978-961-03-0372-5
9 789610 303725

